

UMA HISTÓRIA DE CADA VEZ: A ESCRITA NO 1.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

MARIA HELENA MOTA PEREIRA DIMAS

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para qualificação para a
docência em Educação Pré-Escolar

06 de janeiro 2025

VERSÃO FINAL

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para qualificação para a
docência em Educação Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico

**UMA HISTÓRIA DE CADA VEZ: A ESCRITA NO 1.º ANO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

Autora: Maria Helena Mota Pereira Dimas

Orientador: Professora Doutora Luísa Araújo

06 de janeiro 2025

*Quem ensina aprende ao ensinar.
E quem aprende ensina ao aprender.*

Paulo Freire

Agradecimentos

“O importante é nunca desistir.”

Esta foi a frase que me acompanhou nos últimos sete anos, de muita luta, dedicação, empenho, foco, persistência e superação. Juntamente com estes sentimentos, mistura-se a angústia perante este grande desafio.

É com muito orgulho que finalizo esta etapa e devo-a a muitas pessoas, pois sem elas não teria sido possível realizá-la. Conteí com o apoio da família, amigos, professores, orientador e da própria instituição, um núcleo de amizade que foi construído ao longo destes anos.

Deste modo, começo por agradecer à professora Doutora Luísa Araújo pela sua preocupação e acompanhamento em todos os momentos, estando sempre disponível para ajudar.

De seguida, à minha família, mas principalmente à minha Mãe. Destaco o seu papel fundamental na minha educação e que nunca me deixou desistir do meu maior sonho, terminar um curso superior de educação. Quero agradecer também ao meu namorado que esteve comigo em todas as horas e minutos, pela motivação e força constantes.

Como não se realiza um caminho tão longínquo sozinha, quero enaltecer uma amizade que foi construída desde que entrei na faculdade e que tenciono levar para a vida, apoiámo-nos e estamos presentes em todos os momentos, um agradecimento às minhas amigas Ana Melo e Marisa Barbosa.

Por último, deixo aqui um enorme agradecimento a todas as pessoas que me acompanharam neste percurso universitário, que contribuíram de forma positiva para a minha vida pessoal e profissional, o que me encoraja a vencer este e os próximos desafios.

Resumo

Esta investigação foi direcionada para o desenvolvimento da escrita numa turma de 1.º Ciclo do Ensino Básico constituída por vinte seis alunos com idades compreendidas entre os seis e sete anos de idade. A intervenção foi realizada entre janeiro e junho de 2024, do ano letivo de 2023/2024. Ao longo dos primeiros seis meses do ano, foram planificadas, implementadas e refletidas seis sessões que permitiram observar de perto cada aluno individualmente, assim como em grupo. Cada sessão foi dividida por dois dias, sendo a primeira a criação da história e o segundo correspondente ao melhoramento do texto em coletivo; com exceção da última sessão que foi realizada individualmente com cada aluno da turma. Em resumo, a investigação recaiu sobre o desenvolvimento das sessões ao longo de seis meses de diversas formas, coletivamente, em grupo, a pares e, por último, individualmente. As recolhas de dados, de uma forma global, envolveram observações diretas, indiretas, conversas informais, como também a recolha de dados recaiu sobre registo fotográfico, o que me permitiu uma análise mais detalha. Ao observar os textos escritos através de registo fotográfico abriu-se a porta para trabalhar nas dificuldades de cada aluno. Os resultados revelaram que a utilização de cartas em formato A3, com os elementos da narrativa, tiveram um impacto positivo na aprendizagem dos alunos, tornando-os mais confiantes e ágeis na escrita, tendo a sua utilização contribuído para ultrapassar dificuldades ao nível da escrita e tornando-os mais autónomos e confiantes para escreverem sozinhos. Tornou-se evidente que a criação de histórias através das cartas desempenhou um papel fundamental na aprendizagem de cada aluno.

Palavra-chave: Desenvolvimento da Escrita; 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Didática da escrita orientada.

Abstract

This research, which was aimed at the development of writing, was carried out with a 1st Cycle of Basic Education class, made up of twenty-six students aged between six and seven years old, carried out between January and June 2024, in the 2023/2024 school year. Over the first six months of the year, six sessions and sessions were planned, innovative and reflected upon, allowing us to closely observe each student individually and as a group. Each session was divided into two days, the first being the creation of the story and the second day corresponding to improving the text collectively, except for the last session which was carried out individually with each student in the class. In summary, the investigation focused on the development of sessions over six months in different ways, collectively, in groups, in pairs and finally individually. Data collection, overall, involved direct and indirect observations, informal conversations, as well as data collection using photographic records, which allowed me a more detailed analysis. By observing the written texts through photographic records, it opened the door to understand the difficulties of each student. The results revealed that each student improved their ability to write alone and that the use of A3 letters, with narrative elements, had a positive impact on the students' learning, making them more confident and agile in writing, and their use helped them overcome difficulties in writing and made them more independent and confident in writing alone. It became clear that creating stories through letters played a fundamental role in each student's learning.

Keywords: Writing; 1st year of the 1st Cycle of Basic Education; guided instruction in writing.

Índice Geral

Agradecimentos	II
Resumo	IV
Abstract	VI
Índice Geral	VIII
Índice de figuras	IX
Índice de tabelas	XI
Introdução	1
Capítulo I – Revisão da Literatura	5
1.1 Literacia Emergente	5
1.3 A Escrita no 1.º Ciclo	8
1.6 A escrita colaborativa	10
1.6 A importância de escrever à mão	11
1.7 O papel do professor	12
Capítulo II – Problematização e Metodologia	15
2.1 Problema, objetivos e questões de investigação	15
2.2 Paradigma interpretativo	16
2.3 Proposta de intervenção	16
2.5 Metodologia de estudo	22
2.6 Participantes	22
2.7 Instrumentos de recolha de dados	23
2.8 Procedimentos	24
2.8.1 Procedimentos de recolha de dados	25
2.8.2 Procedimentos de tratamento e análise de dados	25
Capítulo III - Resultados	27
3.1 Resultados gerais	48
Referências bibliográficas	53
Anexos	55

Índice de figuras

Figura 1 - 1.ª sessão - em coletivo	30
Figura 2 - Texto em coletivo	30
Figura 3 - 2.ª sessão - a pares	34
Figura 4 - Texto escolhido	34
Figura 5 - Melhoramento de texto	34
Figura 6 - 3.ª sessão - em grupo	37
Figura 7 - Texto escolhido	37
Figura 8 - Melhoramento de texto	37
Figura 9 - Texto escolhido	38
Figura 10 - Melhoramento de texto	39
Figura 11 - Texto em coletivo	41
Figura 12 - Texto transcrito para o caderno A4	41
Figura 14 - Texto individual - aluno G.....	43
Figura 13 - Texto individual - aluno A.....	43
Figura 15 - História inventada pela aluna I.	56
Figura 16 - História (1).....	56
Figura 17 - História (1).....	56
Figura 18 - História criada pela aluna C.	56
Figura 19 - História (2).....	56
Figura 20 - História (2).....	56
Figura 21 - História 2.....	57
Figura 22 - História 2.....	57
Figura 23 - História 2.....	57
Figura 24 - História 2.....	57
Figura 25 - História 2.....	57
Figura 26 - História 2.....	57
Figura 27 - "Era uma vez"	58
Figura 28 - "Num dia lindo de sol"	58
Figura 29 - "Noite estrelada"	58
Figura 30 - "o príncipe"	58
Figura 31 - "um duende"	58
Figura 32 - "o dragão"	58
Figura 33 - "a sereia"	58
Figura 34 - "a bruxa má"	58
Figura 35 - "os animais"	58
Figura 36 - "a pastora"	59

Figura 37 - "o feiticeiro"	59
Figura 38 - "o menino"	59
Figura 39 - "a menina"	59
Figura 40 - "o gigante"	59
Figura 41 - "a fada"	59
Figura 42 - "ficam todos amigos"	59
Figura 43 - "no alto da montanha"	59
Figura 44 - "aldeia"	59
Figura 45 - "no fundo do mar"	60
Figura 46 - "ilha"	60
Figura 47 - "a casa da floresta"	60
Figura 48 - "seguiram as pegadas"	60
Figura 49 - "num castelo encantado"	60
Figura 50 - "num lago"	60
Figura 51 - "bosque"	60
Figura 52 - "um anel"	60
Figura 53 - "a chave"	60
Figura 54 - "um tapete voador"	61

Índice de tabelas

Tabela 1 - Cronograma de cada sessão	18
Tabela 2 - Objetivos de cada sessão	19
Tabela 3 - 1.ª Sessão - Coletivo.....	28
Tabela 4 - 2.ª Sessão: A pares.....	31
Tabela 5 - 3.ª Sessão: Em grupo	34
Tabela 6 - 4.ª Sessão: A pares.....	37
Tabela 7 - 5.ª Sessão: Coletivo.....	39
Tabela 8 - 6.ª Sessão: Individual	41

Introdução

O presente relatório espelha o trabalho que foi desenvolvido no contexto da prática de ensino supervisionada, desenvolvida no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a qual permitiu colocar em prática uma investigação-ação sobre o desenvolvimento da Escrita no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Como refere Amor (2004):

Uma boa aprendizagem da língua – da leitura, da escrita e da interpretação – é essencial na construção de uma sólida base que proporciona a aquisição individual de conhecimentos e capacidades durante o processo individual de conhecimentos e de capacidades durante o processo escolar e através de toda a vida e em todas dimensões

(Amor 2004, p. 33).

A leitura e a escrita estão interligadas e é através delas que o aluno se desenvolve cognitivamente. O mesmo acontece quando, por exemplo, se lê um livro para as crianças e se explora a linguagem escrita no mesmo “o domínio do exterior-interior representa o conhecimento da informação exterior às palavras impressas que as crianças tentam ler” (Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004, p. 59). Tanto através da exploração das imagens como das palavras, letras e a sua ligação às ilustrações, pode-se enriquecer o mundo da criança e dar-lhe conhecimentos linguísticos.

Com o intuito de desenvolver a escrita para dar uma base sólida às aprendizagens dos alunos logo no 1.º ano, colocou-se em prática uma intervenção baseada em estratégias apelativas de escrita colaborativa, individual, em grupo e em pares, que permitiu envolver todos os elementos da turma e trabalhar ao nível da diferenciação pedagógica.

De forma a promover a escrita, optou-se por implementar sessões de escrita utilizando um baralho de cartas com dimensões A3, com imagens alusivas à estrutura e sequência de um texto narrativo e às personagens e lugares que os alunos poderiam selecionar para escrever uma história.

A proposta didática sobre a escrita foi apresentada de forma a criar estratégias que envolvessem uma turma de 1.º Ano Ciclo do Ensino Básico, adaptado às necessidades da turma. Através das cartas, através da seleção de marcadores temporais, personagens, objetos e locais os alunos teriam de criar uma história. Para tal, foram definidos objetivos pedagógicos específicos, a partir das Aprendizagens Essenciais para o 1.º ano, ao longo de seis sessões. Também foi estabelecida a forma como os vinte e seis alunos, com idades compreendidas entre os seis e sete anos de idade, iriam trabalhar ao longo das sessões de escrita, divididas ao longo de seis meses de trabalho, entre fevereiro e junho de 2024. As organizações das planificações foram definidas de acordo com as necessidades da turma desenvolver a escrita.

A calendarização foi organizada da seguinte forma no mês de fevereiro trabalhou-se a primeira vez em coletivo, a segunda sessão em março contemplou o trabalho a pares, a terceira sessão, já no mês de abril, foi organizada para construir o texto em grupo, na quarta sessão novamente em pares. O trabalho grupo foi novamente retomado após dois meses, o que permitiu aferir a evolução de cada elemento da turma. A última sessão foi desenvolvida individualmente, o que constituiu um desafio para a turma. Após a calendarização, foram definidos objetivos a atingir em cada sessão de escrita. O primeiro dia de cada sessão, dizia respeito à construção do texto e, no dia seguinte, trabalhava-se melhoria do texto, de forma a identificar e corrigir os erros ortográficos, complementando com a alteração progressiva da frase simples para uma frase mais complexa, por exemplo. Sessão após sessão, em termos gerais, o objetivo era melhorar a construção frásica, e a estrutura de uma narrativa, diminuir os erros ortográficos desenvolver também a caracterização dos personagens.

Capítulo I – Revisão da Literatura

Neste capítulo, é abordado o tema que enquadra e suporta o presente estudo, “Uma História de cada Vez: A Escrita no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, com especial foco no conceito de escrita e nas noções sobre como desenvolver a escrita no 1.º Ciclo. Começamos por realçar a importância da literacia emergente como suporte de aprendizagem formal da leitura e da escrita, seguindo com a discussão do conceito de leitura. Por fim, abordamos pontos relacionados o tópico da escrita no 1.ºCEB, a importância de escrever à mão e o papel do professor como mediador.

1.1 Literacia Emergente

O contato com o mundo exterior é um ponto de partida nos primeiros contatos com o mundo da escrita e leitura, pois a criança está rodeada de informações escritas.

Em tenra idade, a criança começa a interpretar ou identificar imagens ou objetos do seu quotidiano, através da verbalização de palavras, como a bola, transportes, alimentos, sendo proporcionada pelo adulto de forma divertida e lúdica, tornando assim momentos mais prazerosos, e também através da divisão silábica como bater as palmas consoante o nome da criança, de animais ou até mesmo de frutas. A interação e a comunicação entre o adulto e a criança, são o ponto chave para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Morais (2012), afirma que “Quem lê é o adulto, naturalmente; mas a criança vê o que o adulto lê e relaciona a palavra oral com o objeto a que esta se refere e com a palavra escrita que a representa” (p.15), o que proporciona à criança fatores de aprendizagem, tanto em ambiente familiar como escolar, pois o mundo que a rodeia, está repleto de imagens, logotipos, textos, palavras e frases com diversos tipos de letra.

Outro fato que ajuda a criança a desenvolver a leitura é esta proporcionar momentos lúdicos com os adultos, tanto no meio familiar e escolar, como afirma o autor Morais (2012), em ambiente escolar “...o professor pode e deve envolver os pais no processo de aprendizagem da leitura” (p.15). Ainda o mesmo autor afirma que “a leitura partilhada apresenta várias vantagens. Uma delas é o estímulo que dá à aquisição de vocabulário” (p.15), como ler uma história em conjunto, primeiro lê o adulto e a página seguinte a criança.

Segundo Morais (2012) as crianças demonstram curiosidade e interesse “...pelas letras que veem nos jornais e livros presentes nas suas casas ou que veem em inscrições nas ruas” (p.77), o que leva a curiosidade a ir mais longe, de forma a proporcionar momentos de lúdicos e aprendizagem. Ainda o mesmo autor, refere que as crianças uma vez que a curiosidade vem ao de cima “pedem aos pais que lhes digam os nomes das letras e estes nomes fornecem-lhe pistas para escrever palavras” (p. 77).

É no pré-escolar que as crianças começam também a treinar a escrita, como escrever o seu nome, copiar letras, de forma a conhecer as formas das letras antes de entrar 1.º CEB, e saber, como se pode ler, o que “...pode ajudar a consolidar a representar ortográfica e a associar-lhe uma representação motora que lhe facilita o acesso não só na escrita, mas também na leitura” (Morais, 2012, pp. 78-79).

Como referido anteriormente, a literacia emergente, é um aliado entre a escrita e aprendizagem na leitura, pois antes do primeiro ciclo é possível pedir à criança para escrever “carro”, para identificar a imagem que lhe corresponde. Porém, embora não saiba escrever, a criança tenta, e produz “a garatuja...representa a primeira tentativa que a criança faz de produzir escrita” (Lopes et al., 2004, p.72).

Com a entrada no primeiro ciclo, as crianças passam a escrever letras, palavras, frases, e textos, podendo no final caracterizar a mensagem a escrita com um pequeno desenho, ilustrativo daquilo que expressam. Para fomentar a escrita como um processo divertido e de aprendizagem, “o controlo motor é fundamental desde o início da aprendizagem, para que a tensão não provoque um cansaço excessivo e conduza à desmotivação” (Baptista et al., 2011, p. 19).

1.2 A Leitura no 1.º Ciclo

A definição de ler é interpretada de forma idêntica por diferentes autores, acabando os mesmos por afirmar que ler é decodificar mensagens escritas, a forma oral que corresponde aos sons, “Ser capaz de ler significa ser capaz de identificar a mensagem escrita, de estabelecer a correspondência entre a representação gráfica e a respetiva pronúncia” (Beard, et al. 2010, p.103).

Beard, et.al. (2010) afirmam que “Ler implica um sistema complexo de operações mentais que permitem estabelecer correspondência entre a representação gráfica e a

respetiva pronúncia. Aprender a ler é um processo moroso e complexo, que exige instrução específica” (p.100).

O pedagogo João de Deus (1997) “ler é interpretar as mensagens emitidas pelas variadas e diversas formas de expressão” (p.1). A criança, ao aprender a ler, começa a reconhecer os diversos sons que uma letra pode ter, tornando-se esta capacidade um aliado da aprendizagem para a criança, e ainda de acordo com as suas ideias, afirma que “ler é um processo multifacetado e complexo, e requer uma aproximação pela aprendizagem que integre vários elementos” (p.56).

ensinar a ler é, acima de tudo ensinar explicitamente a extrair a informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estrategicamente e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e, assim, se tornarem fluentes

(Sim-Sim 2007, p.5).

À medida que a criança desenvolve uma leitura fluente, correta e precisa, o seu desempenho escolar tende a melhorar, pois a habilidade de leitura é essencial para a aprendizagem de todas as disciplinas. Por isso, o grande objetivo no 1.º Ciclo é “o ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade de ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.11). Para Sim-Sim et al. (2008), quando as crianças ingressam no 1.º CEB, é esperado que tenham um vocabulário mais alargado e que, ao longo do ano letivo, adquiram “...as estruturas sintáticas básicas e as regras essenciais de concordância” (p. 22). Desta forma, as crianças ganham conhecimento do significado que cada palavra transmite. Ou seja, “o desenvolvimento lexical começa muito cedo, quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma ação ou um objeto, mas prolonga-se por toda a vida (Sim-Sim, Silva et al., 2008, p. 18). Segundo a mesma autora, “sem ela não é possível qualquer comunicação verbal, embora para se ser falante da língua não seja suficiente conhecer todas as palavras que integram o léxico dessa língua” (p. 18).

Nos primeiros anos de escolaridade, é importante cativar o aluno a aprender a ler, permitindo-lhe ultrapassar várias dificuldades a nível da oralidade, como afirmam Azevedo e Junqueira (2012) “A leitura, nestes primeiros anos, deve ser essencialmente um ato de prazer, um alimento à criatividade e imaginação” (p. 83).

1.3 A Escrita no 1.º Ciclo

As experiências de escrita que são proporcionadas às crianças desde pequenas vão ajudá-las a ingressar no mundo do primeiro ciclo. Numa fase mais precoce podem explorar movimentos circulares, horizontais e verticais, mais tarde desenhos com pormenores. Mais tarde, esta exploração de movimentos permitirá à criança deixar marcas de escrita. Lopes et al. (2004) afirmam que “a escrita é composta por marcas gráficas distintas dos desenhos – elementos da escrita” (p. 72). “Toda a escrita é uma marca. E marca, enquanto registo de passagem ou memória, esteve, desde sempre, ao serviço da espécie humana” (Baptista, et al., 2011, p.7).

O treino do desenho das letras, por exemplo, permitirá às crianças desenvolver a escrita, escrever com fluência e detetar os traços distintivos de cada letra.

Segundo Sousa (2015), “a escrita é um processo cognitivo e social, existindo relações cruciais entre a escrita e outros processos de linguagem” (p.115). Na primeira etapa do ensino básico, a escrita abrange vários tópicos que se tornam cruciais para o desenvolvimento do aluno, como a introdução do alfabeto, na seguinte passagem “a escrita está associada à leitura desde do início do processo de aprendizagem. Escrever as letras ajuda a conhecê-las, a discriminá-las umas das outras e identificá-las” (Morais , 2012, p. 77).

O aluno aprende a escrever através das letras do alfabeto, da forma, do desenho e do próprio som que cada uma tem. Como reforça Sousa (2015), “aprender a escrever e tornar-se membro da comunidade de literacia é um processo que envolve aprendizagem, esforço e um percurso longo de treino” (p. 120).

Sousa (2015), menciona a visão do pedagogo Vigotsky (1999), sobre o conceito de escrita, segundo a qual esta “apresenta um carácter bastante abstrato, é produzida na ausência de interlocutor, exige um afastamento da situação de enunciação e é mais difícil encontrar motivação para se escrever do que para falar” (p. 120). Acresce que a escrita exige o desenvolvimento da discriminação fonémica.

As palavras são formadas por letras que correspondem a múltiplos sons e o aluno apenas consegue identificar e manipular os mesmos se trabalhar a consciência fonológica. Como refere Freitas, Dina & Teresa (2007):

Ao falarmos de consciência fonológica, referimo-nos à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Se pensarmos na unidade, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica

(Freitas, Dina & Teresa, 2007, p.9).

Ao trabalhar a consciência fonológica, o professor ajuda as crianças a compreenderem que as palavras faladas são compostas por múltiplos sons. Durante o pré-escolar, a consciência fonológica, a identificação, interpretação e manipulação dos sons das palavras pode ser trabalhada através de canções e lengalengas, explorando os sons das sílabas e das rimas. Por exemplo, bater as palmas da palavra “Olá”, dos nomes de cada criança, de frutas e animais e chamar a atenção das crianças para os sons que se repetem e são idênticos.

Desta forma, a criança desenvolve habilidades que lhe permitem combinar sons, que no primeiro ciclo serão aprofundadas durante a aprendizagem da leitura e da escrita. Esta aprendizagem leva a a criança a conseguir reconhecer e manipular os fonemas das palavras, a tornar-se competente a associar os fonemas às letras, o que facilita a compreensão do alfabeto e a decodificação de palavras e, logo, o desenvolvimento da leitura. A codificação, ou seja, a escrita, é ainda mais exigente, pois o aluno deve ser capaz de seleccionar um grafema a que podem corresponde o mesmo som.

1.4 O processo de escrita

Conforme o documento das Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2023), o professor deve estabelecer objetivos gerais e específicos, e colocar em prática estratégias de ensino, no sentido de desenvolver a expressão escrita dos alunos.

A secção dedicada à escrita menciona que, no “domínio da escrita, é esperado que, no final do 1.º ciclo, os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos (contar histórias...)” (Ministério da Educação, 2023, p.3). Como afirmam Barbeiro e Pereira (2007), “São inúmeras as oportunidades para, por meio da escrita, explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados” (, p.7).

Os géneros literários utilizados no 1.ºAno do Ensino Básico são o texto narrativo, dramático, trava-línguas, poético, sendo o primeiro género o mais trabalhado.

1.6 A escrita colaborativa

O trabalho de equipa, designado também por escrita colaborativa, é um termo que caracteriza bem o trabalho em conjunto/coletivo, que pode ser implementado para se proceder a um “melhoramento de texto”. Este processo, permite aos alunos aumentar o conhecimento de vocabulário, conhecer palavras novas e saber como as escrever. Trata-se do momento em que é realizada a reescrita do texto, onde os alunos se ajudam mutuamente, partilhando as suas opiniões sobre novas propostas e a ultrapassando dificuldades. Para Barbeiro e Pereira (2007), “a interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas...tomar decisões em conjunto” (p. 10). Mais especificamente, para Jesus (2019), “o aperfeiçoamento vai muito para além das descobertas, requer que se trabalhe a organização e a expansão de ideias, a correção ortográfica e a construção de frases de legibilidade porque não está “dentro” do pensamento do autor” (p. 71).

De acordo com os especialistas, a turma deve colaborar e participar na tomada de decisões e desafios desde da sua planificação, na escrita, na contextualização e a revisão. Segundo Baptista et al. (2011) deve-se “elaborar o plano do texto em conjunto, em pares ou em pequeno grupo, a que deverá seguir-se a redação individual do texto, procedendo-se posteriormente à comparação das versões” (p.21). Os autores ainda referem que é

importante “planificar coletivamente um texto, com a participação de toda turma ...dar o seu contributo” (p.21). É através do diálogo, que surgem ideias e o trabalho realizado em conjunto possibilita aos alunos procurarem respostas, considerar diferentes formas de escrever e, estimular o pensamento.

1.6 A importância de escrever à mão

Quando uma criança recebe uma caneta esferográfica ou um lápis, sua primeira reação é explorar o papel, descobrindo o que acontece ao riscar a superfície. A criança explora livremente movimentos verticais, horizontais e circulares, sem um propósito. Estes movimentos permitem desenvolver habilidades motoras. O primeiro contacto que uma criança tem com a caligrafia começa com tato, numa pintura com as mãos, desenhando formas e letras. Mais tarde a mesma pintura pode mostrar mais detalhes como uma “casa”, pois quando é prensada no papel e retirada revelam-se as marcas.

Para Baptista et al. (2011), a definição de caligrafia designa-se da seguinte forma “a caligrafia é a arte e o estudo da escrita à mão” (p. 10). Nos primeiros anos de vida a criança treina a sua caligrafia sem se aperceber, e quando ingressa para o 1.º ciclo do Ensino Básico o treino da caligrafia intensifica-se com início da escrita, do alfabeto, pequenas palavras e frases, do mais simples para o mais complexo, continuando o treino para escrever textos.

É notório como a caligrafia se vai alterando ao longo dos meses de aprendizagem, como ilustra a seguinte passagem “treinar a caligrafia é treinar a uma forma de destreza motora para o desenho do grafema, mas também uma forma de literacia visual” (Baptista et al., 2011, p. 10). Ainda o mesmo autor afirma que uma criança deve “conhecer bem a forma das letras, de modo a que seja capaz de as escrever com rigor e proporcionalidade dentro de um texto” (Baptista et al., 2011, p. 10). O diálogo proporciona ao aluno novas descobertas que permitem conhecer e formar novas palavras, elaborar frases simples e também mais complexas, passando a expressão oral para a escrita.

1.7 O papel do professor

Ao entrar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos encontram-se numa fase de adaptação, pois permanecem mais tempo sentados e dentro de uma sala de aula, ao contrário do que acontecia no pré-escolar.

O adulto é mediador e o seu papel é de importância fundamental, tendo em conta que é na mediação que se estabelece o processo educativo intencional, não espontâneo, capaz de tornar a criança sujeito das suas ações, integrando-a de maneira participativa no espaço histórico-social.

(Azevedo & Junqueira de Souza, 2012, p. 41).

O professor tem um papel fundamental e os alunos “são privilegiados porque todos os dias têm a oportunidade de mergulhar numa piscina infinita de imaginação, de entusiasmo e de inspiração de que todos e cada um de nós se alimenta” (Garcia, 2017, p. 33). Além disso, o professor tem que ter um papel muito ativo e importante, através da descoberta de estratégias positivas, de forma a cativá-los e ajudá-los. O tempo de concentração que é exigido aos alunos no primeiro ciclo é muito superior ao exigido na educação pré-escolar. De acordo, com os autores Barbeiro e Pereira (2007), é preciso que “...a criança seja capaz” (p.11), ou seja, a criança é capaz de atingir qualquer objetivo, desde que o profissional de educação, a ajude a ultrapassar as suas dificuldades e felicitar as suas conquistas, posto isto, é necessário que o docente crie estratégias para estimular os alunos, tornando os conteúdos de ensino mais cativantes. Durante o ano letivo, a disciplina de português, “...permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, competências nucleares em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua” (Ministério da educação, 2023, p. 3). O professor terá o apoio de documentos curriculares, nomeadamente das Aprendizagens Essenciais, para organizar os conteúdos que deve abordar em contexto de sala de aula, colocando estratégias de aprendizagem em ação, de forma a cativar os alunos e que consiga transmitir os conhecimentos descritos, implementando estratégias de ensino cooperativo. Para os autores Azevedo e Junqueira de Souza (2012), “...trabalho cooperativo é

sempre importante e necessário, desde de que não castre o respeito pela individualidade de cada um e o modo como o aluno lê o texto” (p. 86). Durante o dia a dia, deve-se trabalhar o respeito e a interajuda dentro de uma turma, pois cada um tem o seu ritmo e as suas dificuldades e isso tornar-se crucial num primeiro momento.

No que concerne a escrita, as estratégias que podem vir a ser implementas em contexto de sala de aula com os respetivos alunos estão associadas à manipulação de palavras, trabalho da escrita de a reescrita, de modo a ampliar o seu conhecimento lexical e gramatical.

Capítulo II – Problematização e Metodologia

Esta investigação remete-nos para a importância de desenvolver a escrita de forma positiva e lúdica, a partir de tarefas de escrita e reescrita, ou seja, da escrita de narrativas e de melhoramento desses textos. Para tal, recorreremos a estratégias que suscitem curiosidades nos alunos, de maneira a promover o prazer e a motivação para trabalhar a construção das histórias ao longo dos meses, respeitando a individualidade de cada aluno. O método de ensino que utilizamos ao longo dos seis meses de trabalho, permitiu trabalhar com os alunos de forma a apelar ao papel do aluno, conferindo-lhe autonomia.

2.1 Problema, objetivos e questões de investigação

Este capítulo tem como finalidade apresentar a problemática em estudo, as questões de investigação, e descrever os participantes, a instituição e a turma. Procurou-se adotar estratégias dinâmicas e incentivar, através do diálogo promove a destreza motora e o interesse em elaborar narrativas com progressivo domínio da ortografia.

Posto isto, o presente trabalho propõe-se responder a questões relacionadas com o trabalho desenvolvido durante seis meses de trabalho, período este se estendeu para além do estágio, no sentido de perceber a eficácia das estratégias implementadas.

Ao longo do percurso do estágio, julgamos pertinente trabalhar a escrita, no sentido de tornar os alunos de uma turma do 1.º ano de escolaridade autónomos e competentes na produção textual. Ao longo dos meses, a investigação teve por base a criação de histórias, com o objetivo de trabalhar a escrita, para que no final os alunos fossem mais capazes e autónomos na criação das histórias sozinhos, alimentando também a imaginação ao integrar o mundo da fantasia e dos contos.

As questões orientadoras são:

1. Como pode a utilização de cartas com imagens e texto em formato A3 apoiar a construção de uma narrativa?
2. Que aprendizagens, curiosidades e ideias podem surgir ao longo das sessões?

2.2 Paradigma interpretativo

De acordo com Aires (2015), “...em cada momento existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa” (p.14). Sendo este estudo, uma investigação-ação, de longa duração, é possível descrever o processo de aprendizagem dos alunos. Assim sendo, e como “cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que fórmula e as interpretações que faz dos problemas” (Aires, 2015, p. 18), optou-se por seguir uma metodologia qualitativa com uma recolha de dados sobre a ação educativa.

2.3 Proposta de intervenção

A proposta de intervenção, desenvolveu-se entre o mês de janeiro e junho, tendo-se planeado seis sessões de intervenção, tendo por base dois dias por semana no período da manhã, não tendo um dia em específico. O facto de não ter um dia específico para trabalhar com a turma, prende-se com facto de os alunos terem outras disciplinas e de o horário sofrer alterações durante a semana. Contudo, sempre que fosse necessário alterar uma sessão, por causa do cansaço dos alunos ou por outro motivo, as atividades eram transferidas para os dias seguintes de forma a desenvolver um trabalho coletivo que proporcionasse momentos prazerosos, equilibrados, interessantes e, sobretudo, a realização das atividades com motivação e entusiasmo.

Em cada sessão começávamos com uma conversa informal que resultava em reforçar alguns pontos essenciais para o desenvolvimento da atividade como:

- Relembrar as regras da sala de aula, como:

- 1 Estar em silêncio ou falar muito baixinho;
- 2 Ouvir e seguir as instruções com atenção e cuidado;
- 3 Trabalhar com atenção, cuidado e empenho;
- 4 Levantar o dedo antes de falar e esperar pela vez;

- Relembrar que devemos respeitar o colega, pois não existiram julgamentos sobre as opiniões dadas pelos outros colegas, pois estão todos para aprender;

- No momento em que eram expostas as cartas, cada aluno só poderia votar uma única vez, na personagem; sítio e um objeto.

A proposta didática sobre a escrita foi apresentada de forma a criar estratégias criativas, procurando incentivar os alunos para a criação de histórias. Para o efeito, adotámos recursos semelhantes representadas em web sites, como o da “Associação dos Professores de Português”, que apresenta a autora Viegas e Wojciechowska (2023), e o jogo que ela criou. Este jogo, sob a designação de “a vida das palavras – Jogo de cartas ilustradas para contar histórias” consiste num conjunto de cartas que conta com “...seis categorias de cartas, num total de 76, organizadas em dois conjuntos: 62 cartas: 22 de personagem, 10 de lugar, 10 de objeto, 10 de acontecimento e 10 de característica; 14 cartas de início/desenlace”. Outro exemplo está relacionado com a autora Maria Francisca Macedo (2024), conceituada e reconhecida por ter desenvolvido um baralho de cartas, cujo nome é “aprendo com cartas – histórias criativas 5-12 anos” (Oficina Didática, 2024).

Após a pesquisa sobre as histórias e de que forma poderiam ser utilizados os recursos pedagógicos, foi adaptado para esta turma do 1.º Ano, construir cartas em tamanho A3 (em anexo 3), com base em espaços temporais, personagens, locais e objetos. Sendo um recurso pedagógico útil para criar estratégias de aprendizagem, as cartas criadas para desenvolver o trabalho com a turma, basearam-se em ter um fio condutor, concretamente através das personagens, locais e objetos, sendo estas adaptados à faixa etária. O baralho de cartas elaborado e criado para a turma do 1.º CEB teve como base o seu tamanho, A3, com imagens grandes e apelativas, com cores alegres, em que as imagens e o texto que as acompanha são proporcionais à carta. Para desenvolver uma história, foram criadas categorias, começando por “noção temporal”, “as personagens”, “os locais” e “os objetos.” Este baralho conta com vinte e oito cartas no total, sendo três de noção temporal, três de objetos, nove cartas de locais e treze cartas de personagens. Cada sessão era dividida por dois dias e começava sempre com as cartas expostas no quadro branco. A primeira carta dava início à história, “Era uma vez”, e nos momentos seguintes a turma escolhia de forma democrática as personagens, objetos e locais. Dependendo do objetivo de cada sessão, poderiam escolher entre duas personagens e um local, ou um personagem, um local e um objeto.

Os objetivos propostos para cada sessão eram diferentes e adaptados à turma com que se estava a trabalhar. Para além das cartas serem escolhidas democraticamente, a escolha dos grupos era realizada pela professora cooperante e a estagiária, pois, “a turma constitui um espaço de descoberta, de valorização e de reconhecimento” (Barbeiro & Pereira, 2007 p.7).

A proposta de intervenção recaiu sobre o desenvolvimento das sessões ao longo de seis meses de diversas formas, coletivamente, em grupo, a pares e por último individualmente. A construção do texto teve como objetivo começar com frases mais simples, tornando-as mais complexas à medida que o estudo avançou.

Todas as planificações foram planeadas para dois dias da semana. No primeiro dia, contemplava-se a construção do texto e, no seguinte, trabalhava-se melhoria do texto, de forma a identificar e corrigir os erros ortográficos, complementando com a alteração progressiva da frase simples para uma frase mais complexa, por exemplo. Sessão após sessão, em termos gerais, o objetivo era melhorar a construção frásica, e a estrutura de uma narrativa, diminuir os erros ortográficos e também caracterizar os personagens.

Com base nas Aprendizagens Essenciais, foram criadas duas tabelas, que dão a conhecer o planeamento de cada sessão, apresentando a Tabela 1, o cronograma de cada sessão. Na Tabela 2, são apresentados a data e os objetivos propostos para cada sessão, bem como o tipo de organização; individual, coletivo, a pares e em coletivo, apoiados nas etapas da escrita, como planear, escrever e rever.

Tabela 1

Cronograma de cada sessão

Sessões	“Vamos criar uma história”	Data
1.ª Sessão	Coletivo	8/2/2024
2.ª Sessão	A pares + Melhoramento do texto	12/3/2024
3.ª Sessão	Em grupo + Melhoramento do texto	8/4/2024
4.ª Sessão	A pares + Melhoramento de texto	10/05/2024
5.ª Sessão	Coletivo	13/4/2024
6.ª Sessão	Individual	3/6/2024

Tabela 2*Objetivos de cada sessão*

Sessões	“Vamos criar uma história”	Data
1. ^a Sessão	Coletivo	8/2/2024
Objetivo da sessão	<ul style="list-style-type: none">- Utilizar a carta “Era uma vez”- Escolher apenas uma personagem e um local- Elaborar o texto com frases curtas e simples, tendo em atenção aos pormenores das ações- Atribuir um nome à personagem	
2. ^a Sessão	A pares + Melhoramento do texto	12/3/2024
Objetivo da sessão:	<ul style="list-style-type: none">- Utilizar a carta “Era uma vez”- Escolher apenas uma personagem e um objeto e dois locais.- Elaborar o texto com frases curtas e simples, tendo em atenção aos pormenores das ações- Atribuir um nome à personagem	
3. ^a Sessão	Em grupo + Melhoramento do texto	8/4/2024
Objetivo da sessão:	<ul style="list-style-type: none">- Utilizar a carta “Era uma vez”- Escolher apenas uma personagem e um objeto e dois locais.- Elaborar o texto com frases curtas e simples, tendo em atenção aos pormenores das ações- Atribuir um nome à personagem- Iniciar a frase com letra maiúscula, o nome próprio com letra maiúscula. - Não continuar a frase na mesma linha, após de colocar ponto final.- Utilizar frases um pouco mais complexas, com mais pormenores, dar nome à personagem.	

	<p>Observações:</p> <p>No que diz respeito ao melhoramento de texto,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reescrever o texto com frases mais complexas e pormenores - Atribuir um nome à/às personagem/s - Descrever o local. 	
4. ^a Sessão	A pares + Melhoramento de texto	10/05/2024
Objetivo da sessão:	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a carta “Era uma vez” - Escolher apenas uma personagem e um objeto e dois locais. - Elaborar o texto com frases curtas e simples, tendo em atenção aos pormenores das ações - Atribuir um nome à personagem - Iniciar a frase e nomes próprios com letra maiúscula - Não continuar a frase na mesma linha, após de colocar ponto final. - Utilizar frases um pouco mais complexas, com mais pormenores, dar nome à personagem. <p>No que diz respeito ao melhoramento de texto,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reescrever o texto com frases mais complexas e pormenores - Atribuir um nome à/às personagem/s - Descrever a personagem - Descrever o local. 	
5. ^a Sessão	Em coletivo	13/4/2024
Objetivo da sessão:	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a carta “Era uma vez” - Escolher apenas uma personagem e um objeto e dois locais. - Elaborar o texto com frases curtas e simples, tendo em atenção aos pormenores das ações - Atribuir um nome à personagem - Iniciar a frase e nomes próprios com letra maiúscula - Não continuar a frase na mesma linha, após de colocar ponto final. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar frases um pouco mais complexas, com mais pormenores, dar nome à personagem. <p>No que diz respeito ao melhoramento de texto,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reescrever o texto com frases mais complexas e pormenores - Atribuir um nome à/às personagem/s - Descrever a personagem - Descrever o local. 	
6. ^a Sessão	Individual	3/6/2024
Objetivo da sessão:	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a carta “Era uma vez” - Escolher apenas uma personagem e um objeto e dois locais. - Elaborar o texto com frases curtas e simples, tendo em atenção aos pormenores das ações - Atribuir um nome à personagem - Iniciar a frase e nomes próprios com letra maiúscula - Não continuar a frase na mesma linha, após de colocar ponto final. - Utilizar frases um pouco mais complexas, com mais pormenores, dar nome à personagem. <p>No que diz respeito ao melhoramento de texto,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reescrever o texto com frases mais complexas e pormenores - Atribuir um nome à/às personagem/s - Descrever a personagem - Descrever o local. 	

2.5 Metodologia de estudo

Este estudo desenvolve-se ao longo de seis meses e reflete uma investigação-ação que proporciona análise reflexiva.

A investigação - ação pode ser representada como uma metodologia de investigação que utiliza em simultâneo a ação e a investigação num processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente

(Fonseca, 2012, p. 18).

Segundo o mesmo autor, Latorre (2003), que reforça esta ideia ao afirmar que uma investigação ação foca a “a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática” (Fonseca, 2012, p.27).

2.6 Participantes

Esta investigação realizada entre janeiro e junho de 2024, do ano letivo de 2023/2024, numa instituição particular contou com a participação de uma turma do 1.º Ano do Ensino Básico, composta por vinte e seis alunos, com idades entre os 5 e 7 anos.

Cinco alunos já haviam completado sete anos e catorze alunos eram do género masculino e doze do género feminino.

Os participantes desta investigação já estavam familiarizados uns com os outros, pois o convívio provem do ano anterior, durante o pré-escolar. É uma turma ativa, participativa expressiva, comunicativa, sempre com boa disposição e bem-estar. Os alunos revelaram-se respeitadores das regras de sala de aula. O gosto por aprender é genuíno, interessam-se pelas tarefas propostas independentemente da área curricular. Entre as três áreas curriculares, português, matemática e estudo do meio, as disciplinas de português e matemática são preferenciais na turma. Na disciplina de português, os alunos já sabem ler e escrever embora alguns mostrem ter mais dificuldade, tanto oralmente como na escrita.

Ao longo dos meses de trabalho, as dinâmicas pedidas à turma, embora o entusiasmo fosse transparente, enfrentavam desafios em trabalhos em coletivo, a pares e em grupo,

previamente os elementos eram escolhidos. Esta escolha antecipada, gerava alguns momentos mais tensos, devido à empatia que havia entre os elementos da turma, o que por vezes dificultava a exposição de diferentes opiniões.

2.7 Instrumentos de recolha de dados

Ao longo destes seis meses, a recolha de informação foi realizada através de diferentes instrumentos, como a observação direta/participante e conversas informais e registos fotográficos.

A observação é o maior poder que um indivíduo possui, pois é a partir dela que podemos observar o mundo que nos rodeia e conhecer tanto individualmente como em pequeno ou grande grupo, podendo ser em contexto escolar ou familiar. O poder da observação é muito grande, não nos permite só ver, como também examinar, olhar com mais atenção e perceber certos comportamentos que não estavam visíveis ou simplesmente não notámos.

De acordo com Estrela (1990), a observação naturalista como uma “observação dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (p.45). Um bom observador tem de ter a curiosidade, criatividade, atitude, sensibilidade e confiança. A observação pode ser realizada em vários contextos, não só num ponto fixo, mas bastante alargado, por exemplo, um aluno pode ser observado num contexto de sala de aula, recreio, num centro comercial, com outros indivíduos, e essa observação pode ter múltiplas finalidades, como diagnosticar problemas e encontrar estratégias para a sua resolução.

A observação tem as suas vantagens, como conseguir treinar o pensamento para identificar fenómenos que nos ajudam a clarear situações de aprendizagem; treinar a recolha de dados e organizá-los. De acordo com Estrela (1990), “nunca é demais sublinhar a importância que assume a observação dos comportamentos no processo ensino-aprendizagem...Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (p. 45).

Um professor ou educador deve ser capaz de escolher o tipo de observação com rigor para mais tarde conseguir identificar situações ou comportamentos conseguindo organizar

informação recolhida e interpretá-la. Existe um vasto leque de vários tipos de observação, mas a observação participante pode ser de dois tipos:

1) Observação participante, permite-nos envolver no grupo, fazer parte do grupo, “independentemente das técnicas específicas utilizadas e dos campos em que trabalha, o observador-participante deverá desempenhar um papel bem definido, na organização social que observa” (Estrela, 1990, p. 32).

2) Observação participada, pode-se participar de algum modo, na atividade do observado, ou seja, sem que deixe o seu papel como observador, podendo ser realizada em dois momentos, a observação naturalista “observa-se o aluno (ou o grupo de alunos) ... que permita um descritivo comportamental coerente” (Estrela, 1990, p. 35). Segundo Estrela (1990), transmite que o observado, “o observador intervém no trabalho que o aluno está a realizar, ajudando-o ocasionalmente ou limitando-se a pedir alguns esclarecimentos” (p. 35).

Ao longo da investigação, foi possível realizar uma observação participante, ler os comportamentos, as emoções e expressões de cada aluno presente na sala de aula. A observação participante permitiu-me envolver-me no trabalho, seguindo objetivos predelineados, e ajudar cada aluno, tanto em trabalho de grupo como individualmente.

Numa primeira fase, que ocorreu durante o período do estágio, a recolha de dados foi realizada através da observação direta e indireta e participante. Para tal, foram utilizados registos fotográficos, bem como as cartas e os textos escritos por cada aluno. Primeiramente, a observação possibilitou-me conhecer mais de perto cada aluno e ajuda-los no que fosse necessário, segundo tive possibilidade de realizar um registo fotográfico mental de como funcionavam melhor com cada par, ou seja observava cada aluno e regista se tinha corrido bem a atividade ou não.

Ao longo da investigação, foi possível estabelecer muitas conversas informais com a turma do 1.º CEB, o que levou a enriquecer mais os textos escritos pelos alunos. Desta forma, foi muito positivo dar voz a cada aluno, para se expressar de uma forma muito mais espontânea.

2.8 Procedimentos

Segundo Figueiredo (2024) “Ao registar visual e auditivamente eventos e interações, é possível capturar detalhes essenciais que enriquecem a compreensão de fenómenos

complexos” (p.33). De forma a ser mais facilitador toda a recolha rica de dados que possam descrever por si mesmo aquilo que observou e registou, mas com mais detalhes, torna-se a leitura muito mais leve.

Em relação ao procedimento de recolha de dados através de fotografia, apenas foram fotografadas as fichas que os alunos realizaram tanto no dia em que criaram o texto como o seu melhoramento.

Durante a investigação os procedimentos adotados permitiram organizar a informação relativa à recolha dados, tendo-se realizado posteriormente a análise dos mesmos.

2.8.1 Procedimentos de recolha de dados

O período entre janeiro e junho de 2024, decorreu no total seis sessões, envolvendo a turma do 1.ºano com idades compreendidas entre os cinco e sete anos de idade, como também a professora cooperante, pois algumas das sessões realizadas ainda foram ao longo do estágio.

Numa primeira fase, que ocorrer durante o período do estágio, a recolha de dados foi obtida através da observação direta e indireta e participante, recorrendo a registo fotográfico às cartas e aos textos que eram escritos por cada aluno. Primeiramente, a observação possibilitou-me conhecer mais de perto cada aluno e ajuda-los no que fosse necessário, segundo tive possibilidade de realizar um registo fotográfico mental de como funcionavam melhor com cada par, ou seja observava cada aluno e registava se tinha corrido bem a atividade ou não.

2.8.2 Procedimentos de tratamento e análise de dados

Entre os meses janeiro e junho, a investigação sofreu muitas alterações. Ao longo desses seis meses, foi possível registar o desenvolvimento das sessões, o que permitiu depois fazer o tratamento e análise de dados. Numa primeira fase, analisámos todas as questões levantadas pelos alunos, assim como as ideias que surgiram ao longo das atividades propostas.

Numa segunda fase, começamos a observar que quanto mais as sessões eram mais próximas umas das outras, mais vontade os alunos tinham e mais enriquecia, o seu vocabulário. Usavam palavras novas e formulavam e reformulavam melhor as frases.

Ao analisar estas fases, pude perceber quando a turma estava pronta para realizar uma última tarefa que era escrever uma história individualmente, o que me surpreendeu muito, pois havia alunos com mais dificuldades e conseguiram. Estas dificuldades sentidas eram visíveis no início da investigação, e até à data terminada foi possível ver que o projeto de criar histórias a partir de cartas deram resultados.

A nível de análise de dados tanto a observação no terreno, como registo fotográfico, permitiram ter perceções diferentes e rever situações que poderiam ter outro caminho para chegar mais facilmente a alunos com mais dificuldades.

Capítulo III - Resultados

Neste capítulo, são apresentados os resultados que foram obtidos ao longo desta investigação. O foco da intervenção foi a escrita no 1.º CEB, explorando as inúmeras possibilidades que as cartas poderiam proporcionar na criação de histórias. O objetivo principal consistiu na construção do texto, na elaboração de frases que evoluíssem das mais simples para as mais complexas, no alargamento do vocabulário, no conhecimento de novas palavras e na caracterização das personagens. Com este estudo, procurámos explorar as curiosidades despertadas pelo gosto da escrita, utilizando cartas em A3, adaptadas para a turma do 1.º Ano. De forma a dar resposta à investigação, foram elaboradas duas questões, que foram a chave para o desenvolvimento da mesma:

Questões:

- 1.1 Como pode a utilização de cartas com imagens e texto em formato A4 ser contribuir para a construção de uma narrativa?
- 2.1 Que aprendizagens, curiosidades e ideias podem surgir ao longo das sessões?

Em resposta à primeira pergunta, podemos afirmar que o desenvolvimento da estrutura da narrativa, conduzido através da utilização das cartas, e a forma como foi foram guiadas as atividades de escrita contribuíram para os alunos desenvolverem a escrita.

Os dados recolhidos mostram que as cartas tiveram um impacto positivo no desenvolvimento do aluno, ao nível da escrita. Durante a escrita de histórias, os alunos tiveram que conviver e partilhar opiniões. As cartas A3, que foram usadas no decorrer da atividade, tiveram um impacto bastante positivo, pelo modo como estavam elaboradas, uma vez que eram coloridas, com imagens e texto proporcionais ao tamanho. Nos dias da realização das sessões a turma ficava curiosa por saber quais eram as cartas correspondentes aos personagens, locais e objetos. Os diálogos e observações que constam nas Tabelas que se seguem mostram as várias aprendizagens dos alunos durante as sessões, nomeadamente no que concerne o desenvolvimento da escrita de histórias, com a orientação da estagiária.

Tabela 3*1.ª Sessão - Coletivo*

Vamos criar uma história	1.ª Sessão: Coletivo	Data: 8/2/2024	Participantes: 24	Duração: 2 dias
Análise descritiva	<p>Enquanto exponho as cartas A3, no quadro branco, ouço os alunos a fazer comentários sobre as cartas:</p> <p>Aluno F. – “Cartas gigantes”;</p> <p>Aluno M. – “Que cartas giras, o que vamos fazer com elas”;</p> <p>Aluno I. – “Tem uma sereia”</p> <p>Aluno S. – “Será que vai aparece um personagem mau?”</p> <p>Após a ouvir a conversa, aproveitei para dialogar com os alunos sobre como criar uma história, que tipo de personagens poderiam incluir e até mesmo os locais onde a narrativa poderia decorrer.</p> <p>Ao colocar a seguinte questão: “Como começa uma história?”, obtive as seguintes respostas:</p> <p>Todos os alunos: “Era uma vez”;</p> <p>Helena – “E o que pode haver mais numa história?”;</p> <p>Aluno G. – “Personagens”;</p> <p>Helena: “Que personagens?”;</p> <p>Aluno P. – “Animais ou pessoas.”;</p> <p>Aluno I. – “O que nós quisermos, até uma bruxa pode aparecer.”;</p> <p>Houve uma interrupção por parte de um aluno</p> <p>Aluno M.- “O que é caracterizar uma personagem?”</p> <p>Helena – “Caraterizar uma personagem, é explicar as características, ou seja, se é alto ou baixo, se tem cabelo comprido ou curto, qual o seu vestuário, por exemplo tem calças laranjas e uma camisola amarela.</p> <p>Fiz uma pausa e apresentei cada carta, começando a primeira: “Era uma vez”, para dar início ao enredo. Em seguida, de forma democrática, os alunos tiveram de escolher entre três cartas de personagens. Apenas uma personagem foi escolhida, e o mesmo</p>			

	<p>aconteceu para selecionar o local onde ela iria viver. Após contar os votos e registrar o número correspondente a cada carta, a turma escolhemos em conjunto o nome, que, acabaria por ser “Ariel”, pois era uma sereia e o local escolhido foi “o fundo do mar”.</p> <p>Com o apoio do computador e o documento Word, dei início à história, pedindo ajuda à turma sobre o que iríamos escrever. À medida que escrevia o texto, fazia questões, para ajudar no desenvolvimento da história:</p> <p>Pergunta 1 – “Como se chamava?”</p> <p>Aluno A. – “A pequena Sereia”;</p> <p>Aluno M. C – “A Sereia;”</p> <p>Aluno G. – “Beatriz”</p> <p>Aluno R. – “Laura”</p> <p>Aluno F. – “Mafalda”</p> <p>Todos (alunos) - “Era uma vez uma sereia...”</p> <p>Helena – Pedi ao aluno D. para dizer como se escreve a palavra “uma”</p> <p>enquanto F.-soletra “sereia”.</p> <p>Pergunta 2 – “Onde morava”</p> <p>Aluno M. – “No fundo do mar”</p> <p>Aluno M. C – “Numa ilha”</p> <p>Pergunta 3 – “O que gostava mais de fazer?”</p> <p>Aluno G. – “Dar mergulhos”</p> <p>Aluno C.– “Nadar no fundo do mar”</p> <p>Aluno L. – “Dar mergulhos com os golfinhos”</p> <p>Foi possível elaborar um texto, com frases mais curtas, simples, no máximo três frases, pois a turma encontra-se no 1.º ano de escolaridade, iniciando a escrita.</p> <p>Antes dos alunos passarem o texto para o caderno, digitei no computador e criei um documento Word, com o texto elaborado</p>
--	---

pela turma. Após de terminar, perguntei, quem gostaria de ler o texto final:

Texto ...

“Era uma vez uma sereia chamada Ariel e vivia no fundo do mar”.

Após de digitar o texto, distribui os cadernos pela turma para que pudessem transcrever o texto com tranquilidade, de forma a treinar a caligrafia e identificar possíveis erros ortográficos. Expliquei à turma, que deveriam respeitar as linhas do caderno, iniciar as frases com letra maiúscula e escrever o nome da personagem com letra maiúscula, conforme as regras ortográficas.

Registo fotográfico da sessão

Figura 1 - 1.ª sessão - em coletivo



Figura 4 - Texto em coletivo

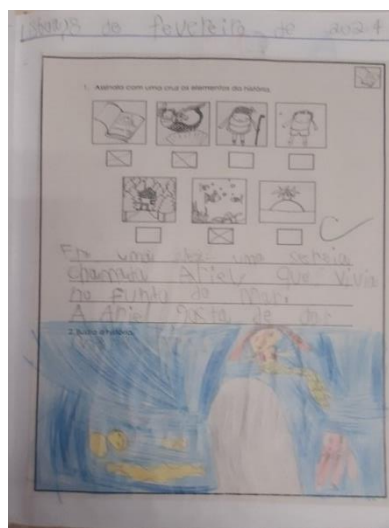


Tabela 4
2.ª Sessão: A pares

Vamos criar uma história	2.ª Sessão: A pares	Data: 07-03-2024	Participantes: 26	Duração: 2 dias
Análise descritiva da atividade	<p>Após a escolha das cartas relativamente à personagem, ao local e ao elemento surpresa, foi possível ouvir e registar as seguintes curiosidades:</p> <p>“Aluno P. – Pode ser um lobo mau!”</p> <p>“Aluno G. – E o lobo comeu um sapo?”</p> <p>“Aluno F. – Podemos dizer que o lobo foi a correr e caiu no lago.”</p> <p>“Aluno D. – O lobo encontrou a chave e depois encontrou um tesouro”</p> <p>Depois das cartas escolhidas de forma democrática, expliquei à turma que iriam trabalhar em pares. Durante a sessão, acompanhei todos os pares, ouvindo-os enquanto partilhavam suas ideias, de modo a guiá-los na construção de um texto correto, corrigindo erros ortográficos. Alertei-os para a importância de iniciar as frases e os nomes próprios com letra maiúscula, de evitar erros ortográficos e tentar construir frases pequenas e curtas.</p> <p>Após a sessão, observei o trabalho escrito de cada par e pude concluir que conseguiram criar textos bem organizados com ideias claras e simples e deram um final à história. Contudo, houve pares que repetiram a mesma ideia, não concluíram frases, não utilizaram sinais de pontuação como ponto final.</p> <p>Começaram o texto com a carta “Era uma vez” com letra maiúscula, como também deram um nome ao Lobo “Artur”. Quanto aos erros ortográficos, as palavras mais frequentes, foram as seguintes “incontrou”, pois o som da letra “e” tornar-se parecido com “i”; a palavra “abrio” o último som do “o”, torna-se idêntico ao do “u”, e, “peredeu” queriam ter escrito “perdeu”.</p> <p>Contudo, houve um par que se destacou pelo trabalho realizado, que serviu de apoio para completar a sessão, especialmente no que diz</p>			

respeito ao melhor de texto. Eles escreveram o texto com ideias organizadas e poucos erros ortográficos.

No dia seguinte, começamos por observar o texto projetado no quadro interativo. Iniciei a leitura do texto de forma contínua, sem corrigir erros ortográficos ou modificar frases. Esta abordagem permitiu que a turma identificasse o que estava errado. Os primeiros erros foram detetados foram erros ortográficos e as correções foram feitas no momento, escrevendo no quadro branco da forma correta.

Aluno R. - “abrio” – “abriu”;

Aluno M. - “incontrou” – “encontrou”;

Aluno G. – “fivo” – “ficou”

De seguida, liam as frases e refletiam ao partilhar que a segunda frase, não começava com letra maiúscula. A aluna C. identificou o número de frases tinha o texto, referindo que haviam duas frases curtas e uma era muito extensa. Para completar as ideias da colega, a aluna C. identificou a palavra “castelo” como ideia repetida, pois se encontra na frase mais comprida. Após a observação e a leitura do texto, a turma voltou a fervilhar com ideias para reescrever o texto. Acabei por dar apoio com perguntas de forma que a construção texto fosse mais fácil. Durante o melhoramento de texto, fui escrevendo no quadro branco, em conjunto com os alunos. Somente no final, passaram para a folha que havia sido entregue antes. No computador passei o texto, para que cada aluno pudesse copiá-lo para a folha sem erros,

A partir da explicação coloquei algumas perguntas o melhoramento de texto, como

Pergunta 1 – Como podemos começar o texto?

Pergunta 2 – “Como se chama o lobo?”;

Pergunta 4 - “O lobo onde vivia e como se chamava?”

Pergunta 5 - “O que fez o lobo?”;

Pergunta 6 - “O que encontrou o lobo?”

Após de dar início à reescrita e ao melhoramento de texto, distribuí a ficha pela turma. A ficha apresentava o texto original e, abaixo dele, linhas para pudessem escrever. À medida que os alunos iam sugerindo ideias para o texto, eu ia escrevendo no quadro branco. Depois de terminarmos, digitei no computador para o quadro magnético, tendo o cuidado de escrever cada frase de cores diferentes.

Relembrei os cuidados que os alunos deveriam ter ao escrever as frases, começando com letra maiúscula e ter atenção às seguintes consoantes como, “p”; “f”; “g”, e forma que não fique sobre a linha. Caso não consigam escrever tudo na mesma linha, devem passar para linha abaixo e, ao terminar colocar o ponto final e mudam de linha.

Resultado final da história construída em conjunto a partir do melhoramento de texto:

“Era uma vez, um lobo chamado Artur e vivia no bosque. Um dia, o Lobo Artur foi ao lago e encontrou uma chave.

Ele foi ao castelo e abriu o portão e comeu o rei. A rainha ficou a chorar.” Afinal de contas, o lobo era mau ou bom? Através da fantasia que uma história criar à volta da personagem, neste caso o lobo, poderia ter outros finais, pois o lobo se mau, porque é aquilo que se ouve desde de sempre.

Registo fotográfico da sessão

Figura 7 - 2.ª sessão - a pares



Figura 10 - Texto escolhido

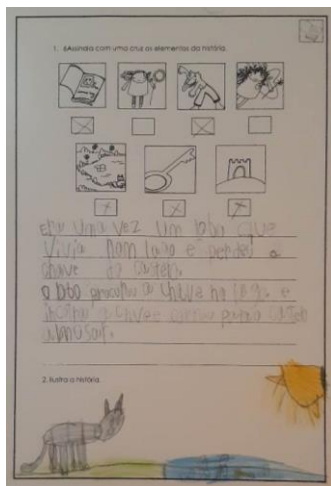


Figura 13 - Melhoramento de texto

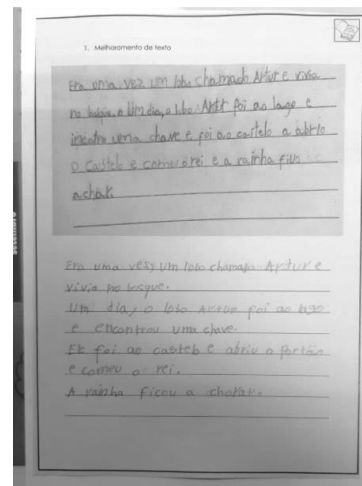


Tabela 5

3.ª Sessão: Em grupo

Vamos criar uma história	3.ª Sessão: Em grupo	Data: 8/4/2024	Participantes: 26	Duração: 2 dias
Análise descritiva da atividade	<p>Enquanto coloco as cartas em modo de exposição, ouço os alunos a conversarem, estavam a tentar criar uma história, e acabei por registar a seguinte história:</p> <p>Aluno D. – “Era uma vez um dragão que gostava muito de pessoas e essas pessoas vivam numa aldeia, que gostavam muito de cantar. E dragão adorava ouvir.” Em apenas duas frases, o aluno utilizou uma personagem duas vezes e uma das frases afirma o que dragão gosta de fazer. Utilizou</p>			

também um local onde viviam muitas pessoas, e explicou que o que mais gostavam de fazer era cantar.

É notório observar a diferença entre a primeira sessão e a terceira, o que demonstra que os alunos gostam de criar histórias. Não se trata apenas de uma só personagem e atribuir um nome, mas sim, enredo em torno de si.

Após ter ouvido a criação desta história, questionei o aluno sobre a sua história, onde tinha visto a personagem e perguntei-lhe se queria partilhar com a turma. O aluno partilhou a história, e surgiram perguntas como:

Aluno P. – “Quem eram essas pessoas?”

Aluno L. – “Quem vivia na aldeia? Eram só crianças ou também adultos?”

A cada pergunta, os olhos dos outros alunos brilhavam, como se a história ganhasse vida à medida que a exploravam, e isso gerava um ambiente de curiosidade e empolgação. A troca de ideias não só enriqueceu a narrativa, mas também estimulou a criatividade de todos.

Após as sessões anteriores, os alunos, já familiarizados com o progresso da atividade, começaram a pensar e a criar mais espontaneamente. As ideias fluíam naturalmente, como a escolha do personagem, o local onde morava, o nome atribuído à personagem. Após a escolha da personagem, do local e do elemento surpresa, foi possível ouvir e registar as seguintes curiosidades:

“Aluno M. – O dragão era mau ou bom?”

“Aluno L.– Vai chamar-se Picos”

“Aluno B – Vive no o bosque”.

“Aluno G. – Encontrou um anel e depois um mapa. Depois das cartas escolhidas de forma democrática, foi explicado à turma que iriam trabalhar em grupo. O acompanhamento individual a cada grupo, realizado durante a sessão, teve como objetivo ouvir e a partilhar as suas ideias, bem como esclarecer dúvidas sobre como se escreve uma determinada palavra. Orientei cada de grupo na construção textual como frase mais curtas, simples e claras, corrigindo alguns erros ortográficos,

mas sem corrigir todos, para dar hipótese a cada criança de detetar o seu próprio erro. Após a sessão, observei o trabalho escrito de cada grupo, ao qual pude concluir que conseguiram um texto bem organizado a nível textual, com ideias claras e simples, deram um final à história.

Antes de distribuir pela turma a ficha para realizar o melhoramento de texto apresentei o texto original e por debaixo tinha linhas para poderem escrever. O texto também foi projetado no quadro interativo, e todos em conjunto lia-se o texto, detetámos erros ortográficos, ouvimos as frases para perceber se faziam sentido.

Alguns	dos	erros	identificados
Aluno	R.	–	“Sobio”

Aluno F. – “e” – iniciou a frase com letra minúscula.

O aluno assinalava o erro ortográfico e tentava corrigir a mesma, com ajuda de todos. Após ter lido e relido o texto, ter identificado os erros ortográficos, iniciamos a escrita do melhoramento de texto, com a carta “Era uma vez”. À medida que os alunos iam dando ideias para o texto, ia escrevendo no quadro branco, posteriormente quando terminamos digitei no computador para o quadro magnético, tendo o cuidado de escrever cada frase de cores diferentes. Relembrei os cuidados que os alunos deveriam ter ao escrever as frases, começando com letra maiúscula e ter atenção às seguintes consoantes como, “p”; “f”; “g”, e forma que não fique sobre a linha. Caso não consigam escrever tudo na mesma linha, devem passar para linha debaixo e, ao terminar colocar o ponto final e mudam de linha.

O resultado final do melhoramento, originou o seguinte texto:

“Era uma vez um dragão chamado Miguel.

Ele foi ao bosque e encontrou o mapa.

O dragão seguiu o caminho do mapa e viu o tesouro.

O dragão tirou o anel do tesouro e ofereceu à sua namorada.

E a namorada ficou feliz”

Registo fotográfico da sessão

Figura 16 - 3.ª sessão - em grupo



Figura 19 - Texto escolhido

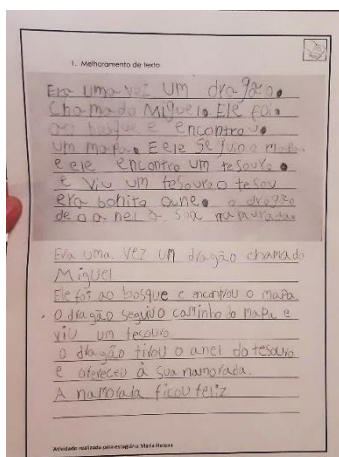


Figura 22 - Melhoramento de texto

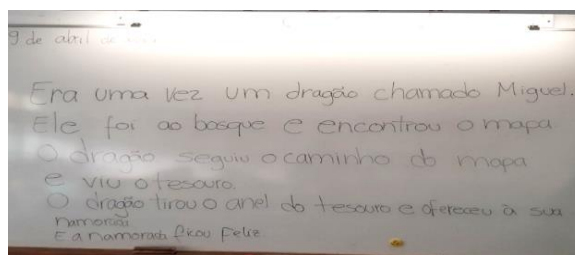


Tabela 6

4.ª Sessão: A pares

Vamos criar uma história	4.ª Sessão: A Pares	Data: 10/05/2024	Participantes: 26	Duração: 2 dias
Análise descritiva da atividade	<p>Nesta sessão terão nove cartas, sendo a primeira “Era uma vez”, que serve como o início da história. A partir desta carta, os alunos tiveram que escolher entre as oito cartas restantes, mas apenas três cartas, tinha que representar a personagem, o objeto e local onde vivia a personagem.</p> <p>Neste trabalho a pares, não foi exigido à turma, apenas alguns os cuidados que deveriam ter quando escrevessem as frases, como iniciar com letra maiúscula e ter cuidado ao escrever algumas letras como o “p”; “f”; “g”, se não fica por cima da linha. Caso não consigam escrever tudo na mesma linha, passa para linha debaixo e quando terminar colocam o ponto final e mudam de linha.</p> <p>Durante o processo de criar da história, fui dando conta que havia erros ortográficos que estavam relacionados com consciência fonológica, ou</p>			

seja, o som das letras ainda não estava interiorizado pela turma. Alguns dos erros ortográficos detetados:

“Tijolus- tijolos”;

“Conseguio – conseguiu”;

“Chamádo – chamado”;

“Vuou – voou”;

Explorare – explorar”;

“Atas–atrás”

O trabalho em pares, grupo, ou mesmo em coletivo, a turma tem vindo alargar o vocabulário, apenas um par escreveu “pão; queijo e batatas” e outro par escreveu “Vitória, vitória, acabou a história” para terminar a história.

O texto escolhido foi de um par, que apresentou sequência didática clara, iniciando as frases com letras maiúsculas, ainda criaram um mini diálogo, escreveram algumas palavras com erros ortográficos. O que ajuda no momento em que apresentei o texto à turma, e todos em conjunto conseguimos detetar os erros e corrigi-los.

O resultado final do melhoramento, originou o seguinte texto:

“Era uma vez um duende chamado João.

Ele sonhava andar de tapete voador.

O duende subiu a montanha e encontrou um tapete.

-Ah! Lá vou eu...estou a voar num tapete voador.

O João enquanto voava no tapete viu uma montanha coberta de neve.

Por fim, o duende João escalou essa montanha”

Registo fotográfico da sessão

Figura 25 - Texto escolhido

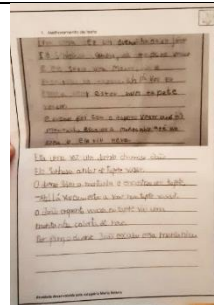


Figura 28 - Melhoramento de texto

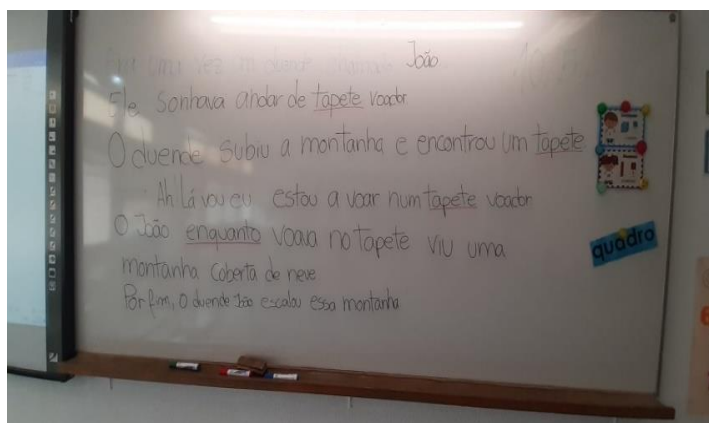


Tabela 7

5.ª Sessão: Coletivo

Vamos criar uma história	5.ª Sessão: Coletivo	Data: 13/05/2024	Participantes: 26	Duração: 2 dias
<p>Analise descritiva da atividade</p>	<p>Sendo o objetivo das cartas criar histórias, com imagens relacionadas com as personagens, os objetos os locais e formas de iniciar cada frase, alimenta a curiosidade da criança e potencializa a sua capacidade de melhorar a escrita sessão a após sessão.</p> <p>Ao expor as cartas umas ao lado das outras, ouvi um diálogo entre a professora titular que se encontrava dentro da sala, o aluno G. – “Professora, criar histórias ajuda-nos muito... é para nos ajudar a escrever e ler melhor, e ser mais independentes. Assim podemos escrever sozinhos a uma história.” Este comentário refletiu algo que se tem vindo a observar ao longo das sessões. Nesta sessão tiveram um desafio diferente, pela primeira vez escreveram nos seus cadernos pautados.</p> <p>Em conformidade com a professora titular, resolvemos experimentar escrever nos seus próprios cadernos pautados, uma vez que se aproximava o 2.ºano do ensino básico. Sendo essa primeira vez que escreviam nos cadernos, resolvemos, primeiro, escolher os elementos da história através das cartas A3.</p> <p>Helena: “Como podemos caracterizar a personagem?”</p>			

Aluno F. – “Como está vestido”;

Aluno M. – “Tens calças de uma cor e camisola de outra cor”;

Aluno P. – “Que tem uma coroa”

Helena – “Podemos escrever – “Era uma vez um príncipe que usava calças e sapatos castanhos e uma coroa.” E mais? Podemos escrever outras características sobre a personagem”

Alunos – “A idade”, quantos anos tem”

Helena – Boa! Mas para além da idade também podemos explicar que o príncipe tem o cabelo de uma cor, é alto ou baixo, magro ou mais forte, quantos olhos, braços...

Aluno G. – “Então podemos escrever que o príncipe usava uma armadura, era alto, tinha 30 anos, e usava uma espada.”

Durante o diálogo, foi possível, criar a caracterização da personagem, trabalhando apenas uma, o que permitiu aprofundar um pouco as características da mesma.

Após de terminado de escrever o texto no quadro, redigo o texto no documento Word, e só no final é que a turma irá transcrever para o caderno. Após ter escolhido todos os elementos para dar início à história, lanço um desafio à turma. É notório a partir do diálogo conseguimos construir um texto com início, meio e fim, caracterizando a personagem, explicar o que fez e ou o que encontrou. Houve uma explicação à turma onde deveriam escrever, a data, o título, e o texto deixando uma linha de intervalo.

No final da criação da história, atribuem-lhe um título.

O texto final:

Título da história: “Os inseparáveis”

“Era uma vez um príncipe chamado Manuel que vivia no castelo.

O príncipe Manuel tinha vinte anos, era alto e magro, usava uma armadura, uma espada e uma coroa de ouro.

Num dia lindo de sol, o príncipe foi passear e encontrou umas pegadas de um dragão.

	<p>O dragão vivia no alto da montanha e os amigos viram as pegadas e encontraram o dragão.</p> <p>O príncipe, o dragão e os amigos tornaram-se inseparáveis.”</p>
--	---

Registo fotográfico da sessão

Figura 30 - Texto em coletivo

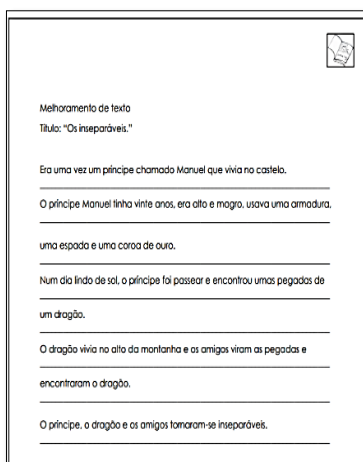


Figura 32 - Texto transcrito para o caderno A4

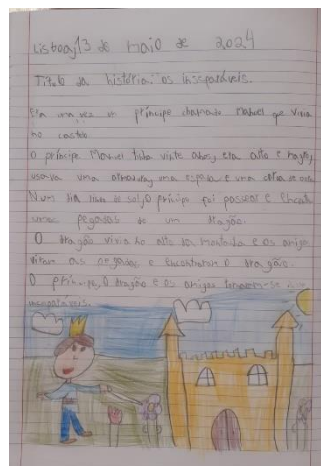


Tabela 8

6.ª Sessão: Individual

Vamos criar uma história	6.ª Sessão: Individual	Data: 3/6/2024	Participantes: 26	Duração: 2 dias
Análise descritiva da atividade	<p>Após os trabalhos anteriores realizados de diversas formas, como em pares, grupo e coletivo, foi explicado à turma que iriam trabalhar sozinhos, ou seja, um trabalho individual.</p> <p>Comecei por conversar com a turma, explicando que iriam ter as cartas expostas durante a criação da história e que, caso precisassem de ajudar era só levantar o braço.</p> <p>De seguida ajudaram a afastar as mesas, de forma a organizar a sala.</p> <p>Antes de iniciar a sessão propriamente dita, houve uma aluna que fez uma questão:</p> <p>Aluna M. – “Quando estivermos a escrever o texto e tivermos dificuldade ou esquecermo-nos de como se escrever alguma palavras, vais ajudar?”</p>			

Helena – “Sim, ajudo! Se precisarem é só colocar braço no ar e em silêncio e vou ter com cada um”

Aluna G. – “Vamos ter as cartas na mesma?” Colocou esta questão, pois não viu as cartas logo expostas no quadro.

Helena – “Sim vão ter as cartas expostas, tanto no quadro branco como no quadro interativo, pois desta forma toda consegue observar as cartas.”

Aluno F. – “E quantas cartas vamos escolher?”

Helena – “Vamos ver todos em conjunto, vou expor”

Em conjunto com a turma, foram lembradas algumas regras que devem ser utilizadas enquanto escrevem o texto, como, por exemplo, ao escrever as frases, não passar a linha. Caso não consigam escrever tudo na mesma linha, devem terminar a frase e colocar o ponto final, escrevendo na linha abaixo. Também foi lembrado que é necessário iniciar com letra maiúscula tanto a frase como o nome da personagem. Enquanto, a turma trabalhava no seu texto, ajudava alunos a tirar algumas dificuldades na escrita.

No dia seguinte o melhoramento de texto foi realizado individualmente, explicando o que estava errado e ouvindo o outro lado, de forma a perceber aquilo que queriam escrever. Alertei-os para o cuidado quando iniciam as frases e nomes com letra maiúscula e ter cuidado ao escrever algumas letras como o “p”; “f”; “g”, se não fica por cima da linha. Caso não consigam escrever tudo na mesma linha, passa para linha abaixo e quando terminar colocam o ponto final e mudam de linha.

Ao ler e reler os trabalhos, pude perceber que sozinhos a turma escreveu muito bem quase sem erros.

Registo fotográfico da sessão

Figura 36 -Texto individual - aluno A.

Nome: [redacted]
Data: 2/6/2024
1. Assinala com uma cruz os elementos da história

Era uma vez	o lobo	o menino	a fada	um tapete voador
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
um mapa	o anel	um lago	no fundo do mar	numa ilha
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Era uma vez um menino chamado Pedro.
Ele montou um mapa e o mapa deu-lhe uma ideia.
Logo depois ele foi ao lago.
O lago era um anel.

Atividade realizada para a disciplina de Português

Figura 34 -Texto individual - aluno G.

Nome: [redacted]
Data: 2/6/2024
1. Assinala com uma cruz os elementos da história

Era uma vez	o lobo	o menino	a fada	um tapete voador
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
um mapa	o anel	um lago	no fundo do mar	numa ilha
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Era uma vez um menino chamado Pedro.
Ele tinha um mapa e seguiu o mapa e chegou ao lago e ele saltou para o lago e no lago ele nadou.

Atividade realizada para a disciplina de Português

Em resposta à segunda pergunta de investigação, entre os meses de janeiro e junho do presente ano, pude observar inúmeras curiosidades, conquistas, dificuldades, e o despertar do interesse vigoroso dos pequenos escritores. Foi possível observar o empenho de cada aluno, que se sentia desafiado a cada sessão, como mostram os registos das observações e as fotografias das histórias. A forma como cada sessão era guiada facilitou o acompanhamento da turma em grupo e individualmente. No decorrer da terceira sessão percebemos o impacto da intervenção, pois não só a votação ocorreu de forma pacífica e democrática, como durante a atividade registou-se uma conversa entre dois alunos, enquanto olhavam para a cartas expostas no quadro “Aluno F.- Posso escolher o príncipe e ele salva o dragão”. Neste sentido, “a imaginação de cada aluno começava a fervilhar, a partir do momento em que exponha as cartas no quadro” (Nota de campo 1).

A evolução da escrita, dos vinte e seis alunos da turma, foi notória e positiva ao longo dos seis meses de trabalho. Durante uma conversa informal entre o Aluno G e a professora, o mesmo disse “professora, os trabalhos que fazemos sobre a história (cartas) servem para

ajudar-nos a crescer e aprendermos a escrever sozinhos. Assim não vamos precisar ajudar de um adulto para escrever uma história” (Nota de Campo 2). Este é um exemplo de que à medida que participam nas sessões os alunos foram percebendo que são capazes de ser autônomos.

Durante as sessões, ocorreram inúmeras conversas informais, que ajudaram a perceber que para além das cartas expostas e escolhidas, gostavam de partilhar mais ideias, sobre as personagens que não eram escolhidas. Numa das sessões, os alunos conseguiram criar uma história oralmente “Era uma vez um pequeno feiticeiro, vivia na floresta e fez uma poção mágica e deu de beber a um sapo. E o sapo ficou gigante” (Nota de Campo 3). Apesar de terem construído um texto pequeno, de apenas duas frases, existia um fio condutor.

Após três sessões, pudemos observar que a maneira como a escrita foi orientada e o conhecimento da língua foi transmitido, consegui cativar os alunos. Como resultado, estes passaram a escrever de forma espontânea e autônoma. Na “Sessão quatro: Uma surpresa! A quarta sessão chegou com uma surpresa”. Foi criado um livro com uma pequena história por duas alunas de sete anos.

“Título: “A clara e o ouriço”

“Era uma chamada coelha chamada Lili. Um certo dia a coelha Lili estava na sua casa e de repente ela ouviu um barulho vindo da porta.

Aaa (disse a Lili)

A Lili abriu a porta e quando abriu a porta viu um ouriço.

Ouriço estava com frio, por causa que tinha chegado o inverno. A coelha Lili estava com pena.

A coelha Lili decidiu que o ouriço entrasse. A coelha Lili deu uma manta para se (não se percebe o que está escrito) já estava de noite.

Coelha Lili disse para o ouriço ir para o quarto, eles vão os desenhos.

Passaram muitos dias e o ouriço tinha de ir embora.

Todos os dias o ouriço visitava a Lili.”

As alunas escrevem um texto com fio condutor, utilizaram frases curtas e simples, utilizaram nomes com letra maiúscula e mudaram de linha quando necessário. É notório em certas páginas que tentaram arriscar, pois é visível algumas palavras riscadas, o que permitiu perceber que tentaram escrever uma palavra e não conseguiram (encontra-se em anexo na

atividade) (Nota de campo 4). Após ouvirem a história, os alunos ficaram entusiasmados com a história das colegas e isso serviu como incentivo para trabalhar a pares, na quarta sessão.

Ao longo das sessões, além de ler e reler cada resultado, apercebermo-nos de quais eram as suas maiores dificuldades e quais as cartas preferidas, o que proporcionou a reflexão sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido.

O gosto pela escrita tornou-se cada vez maior e foi na quinta sessão que a imaginação continuou a fluir, pois surgiu mais uma criação de uma história realizada por uma aluna. Contudo, a Aluna I escreveu o texto sozinha, durante os intervalos todos, levando consigo um lápis de carvão e folhas brancas.

A sua narrativa tomou a seguinte forma:

“Título: A mia e a so a amigo” (em anexo na quinta sessão)

“Éra uma vez uma minina chamada mia a mia foi a casa da so a miga e e ela e so amiga.

A mia e amiga ficavão de pejama.” Escrito por duas alunas do primeiro ano do ensino básico.

Após a aluna apresentar a sua história à turma, tentámos perceber em conjunto como poderíamos ajudar a colega.

Escreveu-se no quadro o que tinha escrito na história, e observamos que a seguintes palavras estavam mal escritas:

Mia – nome próprio

Soa amiga – sua amiga

O resultado final do melhoramento da escrita, com o contributo de todos os elementos da turma:

“Era uma vez uma menina chamada Mia. Um dia, foi à casa da sua amiga. Elas são muito amigas.”

A aluna deu um título à história, identificou o personagem, porém na construção frásica apresentava erros ortográficos e frases incompletas, mas finalizou a história ilustrando-a.

Após várias sessões, e após conversa com professora titular, implementou-se uma sessão individual, de forma a perceber se as sessões anteriores tinham tido um impacto positivo. Após terem trabalhado de diversas formas, com vários colegas e conhecendo-os melhor, os alunos estavam preparados para realizar a última sessão, que foi individual. Nesta

sessão, pudemos perceber os erros que ortográficos que fizeram, o tipo de frases que tinham construídos, a contextualização da história, a caracterização da personagem, o local e objeto, tudo com um fio condutor. O melhoramento de texto em vez de ser em conjunto, foi realizada individualmente, uma forma de cada aluno perceber onde errou, e como poderia melhorar.

No final, alguns elementos da turma compartilharam que foi um desafio “bom”, que gostaram. A releitura de um texto, deixou perceber que houve uma aluna que tinha dificuldades ao nível do português, porém conseguiu escrever sem ajudas e ter um fio condutor, letra maiúsculas no início da frase e nome da personagem.

De forma a concluir a sexta e última sessão, em que o objetivo principal era criarem uma história sozinhos, demonstraram-se confiantes e capazes de enfrentar o desafio sozinhos.

Aluna L. – Escreveu uma história com início, meio e fim, composto por frases pequenas e simples. Iniciou as frases com letra maiúscula. Sem erros ortográficos.

Aluna C. – A sua história, teve início, meio e fim, utilizou conectores como Certo Dia; por fim; escreveu frases mais complexas, compridas e com objetivo sequencia temporal. Iniciou frases com letra maiúscula.

Aluna L. – Construiu uma história muito curta e simples, apenas com duas ideias. Não deu erros ortográficos.

Aluno Diogo D. – Foi uma das histórias mais completas, teve um fio condutor durante a escrita, as frases eram completas e com raciocínio lógico. Uma história com início meio e fim; iniciou frases e nomes com letra maiúscula. Deu apenas um erro ortográfico como “abrio-abriu” e no final da história, utilizou expressão “Fim”

Aluna M. – Construiu uma história com início, meio e fim, com conteúdo, sem erros ortográficos. Ainda acrescentou palavras novas como Arco-íris; Dentes de leão; houve apenas uma frase que ficou na mesma linha que anterior.

Aluna A. – Foi a menina que mais se esforçou, pois, tinha mais dificuldade a nível da escrita. Escreveu uma história, com início, meio e fim, com conteúdo e teve um fio condutor. Conseguiu escrever o início das frases e nomes com letras maiúsculas.

Aluna I. – Escreveu uma história com início, meio e fim, composto por frases pequenas e simples. Iniciou as frases com letra maiúscula. Sem erros ortográficos.

Aluno G. – Escreveu uma história com início, meio e fim, composto por frases pequenas e simples. Iniciou as frases com letra maiúscula. Sem erros ortográficos.

Aluno A. – Construiu uma história muito curta e simples, apenas com duas ideias. Apresentava alguns erros ortográficos;

Aluno M. – Construiu uma história com início, meio e fim, com conteúdo, sem erros ortográficos. Criou um diálogo e deu um final à história. Respeitou as regras das letras maiúsculas e mudou de linha.

Aluna J. – Apresentou um texto todo seguido, frases que não faziam sentido. Apenas o nome e início da frase foi com letra maiúscula.

Aluno D. – Escreveu a história pequena, em que não deu nome à personagem. Explicou a história, dizendo o que a personagem não gosta de fazer. Iniciou as frases com letra maiúscula.

Aluna I. – Construiu uma história com início, meio e fim, com conteúdo, sem erros ortográficos. Respeitou as regras das letras maiúsculas e mudar de linha.

Aluna B. – Uma história original. Construiu uma história com início, meio e fim, com conteúdo, sem erros ortográficos. Respeitou as regras das letras maiúsculas e mudar de linha.

Aluna A. – Apenas duas frases, sem conteúdo.

Aluno D. – Escreveu uma história com início, meio e fim, composto por frases pequenas e simples. Iniciou as frases com letra maiúscula. Sem erros ortográficos.

Aluno G. – Escreveu uma história com início, meio e fim, composto por frases pequenas e simples. Iniciou as frases com letra maiúscula. Sem erros ortográficos.

Aluno F. – História um pouco confusa! Escreveu para fora da linha e com caligrafia ilegível.

Aluno P. – História com fio condutor, apesar de demonstrar frases mais pequenas e simples. A única observação é em relação à letra “m”, que escreve como se fosse “n”, por momentos ao reler ao texto dá entender que são erros ortográficos. Esta conclusão vem de uma conversa que tive que o aluno para perceber o motivo.

Aluno R. – Escreveu uma história com início, meio e fim, apenas algumas distrações, como as vírgulas e pontos finais.

Aluno M.A – Escreveu uma história, com frases muito extensas, o que acabou por confundir um pouco a história. Repetiu a mesma ideia “Ele”, não consegui alterar durante o texto.

Aluna M.J. – Foi a única que conseguiu caracterizar a personagem, como a idade e características físicas.

Em conclusão, podemos afirmar que as cartas A3 tiveram um impacto positivo na aprendizagem dos alunos, tornando-os mais confiantes e ágeis na escrita, tendo a sua utilização contribuído para ultrapassar dificuldades ao nível da escrita e tornando-os mais autónomos e confiantes para escreverem sozinhos. Relativamente aos erros ortográficos, estes foram diminuindo ao longo do tempo, pois ao escrever as palavras reconheciam-nas pelos sons e até mesmo pela memorização da palavra escrita. Utilizaram expressão como “Num dia lindo de sol”, e ainda conseguiram caracterizar a personagem.

Tornou-se evidente que a criação de histórias através das cartas desempenhou um papel fundamental na aprendizagem de cada aluno.

No dia em que realizavam o texto, cada aluno era entregue uma ficha, com as imagens das cartas dos quais teriam que assinalar, e linhas por debaixo das mesas, no dia seguinte, recebiam novamente uma ficha já com o texto e linhas abaixo do mesmo.

Em relação à realização da sessão em coletivo, correspondente à turma toda, as cartas eram escolhidas em conjunto, apenas só poderiam escolher uma cada. O texto em si era construído com ideias e opiniões de todos os alunos.

À sessão em pares, sendo os alunos escolhidos antecipadamente por mim e com ajuda da professora titular da turma, aplicou-se a mesma metodologia de trabalho que se aplicou ao trabalho em grupo. Antes de formar os pares e os grupos, escolhíamos todos em conjunto as cartas que iriam ser utilizadas para escrever o texto.

Ao longo das sessões ajudava cada grupo e no final os elementos tinham a possibilidade de fazer um desenho relativo ao texto que construíram.

Para concluir, a última a sessão individual a ser realizada foi teve como objetivo de realizarem sozinhos a sua própria história, contudo as cartas foram escolhidas em conjunto.

3.1 Resultados gerais

Com base nos resultados da investigação-ação, que me permitiu recolher informação sobre o trabalho desenvolvido entre janeiro e junho deste ano letivo, observou-se uma evolução significativa, tanto em geral na turma como individualmente.

As cartas em tamanho A3, que serviram de base para criação das histórias, foram fundamentais para trabalhar a escrita. A sua utilização teve um impacto positivo na aprendizagem de inúmeras características do texto narrativo, principalmente na última

sessão, quando a turma enfrentou o desafio de escrever individualmente, o que foi alcançado com sucesso.

A qualidade da escrita registou um progresso positivo, principalmente no que diz respeito aos erros ortográficos, os quais foram diminuindo, e à construção frásica, que passou de frases mais simples para estruturas mais complexas. Houve também progressos na colocação correta da letra maiúscula no início de frases. Inicialmente os alunos tinham dificuldade em perceber quando era para mudar de linha após terminarem uma frase e usar novamente letra maiúscula. Outra melhoria significativa foi na articulação entre as palavras, pois havia tendência para escrever palavras soltas ou repetidas, como “Ela ou Ele”. Por fim, foi importante relembrar, antes de cada sessão, a escrita das letras minúsculas e o processo de escrever na linha, como as letras p,g,f,j do abecedário.

Em relação aos melhoramentos de textos, houve uma grande evolução. Nas primeiras sessões, os alunos não conseguiam detetar ou identificar erros, simplesmente detetavam os que eram mais familiares, como faltar letras ou troca das mesmas. Um dos exemplos é “dunde”, faltava um “e”, e a palavra ao ser corrigida ficava “Duende”. Todos os melhoramentos de texto foram realizados em conjunto, exceto a última sessão, que foi realizada individualmente. Com o apoio da professora titular, foi estabelecido o objetivo específico para esta sessão avaliar se o trabalho realizado anteriormente tinha sido consolidado para serem capazes de escrever e criar uma história sozinhos. Após a realização da sessão individual, o objetivo foi perceber em conjunto com os alunos se conseguiam identificar o erro e escrever as palavras novamente sem erros.

Através do registo fotográfico foi possível retirar conclusões sobre a construção das narrativas; a nível frásico e ortográfico e perceber que o método utilizado em sala de aula foi eficaz, pois as fotografias mostram a evolução quanto aos erros ortográficos, ao desenho das próprias letras e a extensão das frases simples para as mais complexas.

Importa, ainda, ressaltar a reflexão sobre duas alunas, que já tinham o hábito de tanto lerem sozinhas como acompanhada pelos pais, que criaram e escreveram as suas próprias histórias. As cartas despertaram a sua curiosidade, o que as levou a criar e escrever uma história sozinhas.

No que diz respeito à última sessão, dos vinte e seis alunos, apenas dois não escreveram as suas histórias. Houve duas alunas que se destacaram pela sua força e determinação em querer fazer melhor. Enquanto a “Aluna A. – Foi a que mais se esforçou,

superando as suas dificuldades relacionadas com a escrita. Escreveu uma história, que teve um fio condutor, ou seja, com uma estrutura simples e clara, mas com conteúdo. Conseguiu escrever o início das frases e nomes com letras maiúsculas. Conforme o registo apresentado anteriormente, a aluna “M.J. – Foi a única que conseguiu caracterizar a personagem, como a idade e características físicas.”

Por fim, é importante, salientar que a turma se demonstrou sempre disposta a participar, pronta para o desafio, com um sorriso no rosto. A forma como se ajudaram mutuamente enquanto turma e equipa e a relação que se estabeleceu entre turma e a estagiária permitiu desenvolver múltiplas aprendizagens de escrita para cada aluno.

Considerações Finais

Este estudo visou a exploração da escrita, tendo como objetivo principal incentivar os alunos a criar e escrever histórias, promovendo desde o início a motivação durante o processo da escrita.

A intervenção iniciou-se no estágio e coincidiu com o facto de a turma ser do 1.º Ano CEB e ter iniciado a aprendizagem da leitura e da escrita há quatro meses. Dado este contexto, era importante encontrar estratégias de desenvolvimento da escrita baseadas na interação aluno – professor, proporcionando momentos divertidos. A implementação das sessões em grupo, pares e coletivas, e a última individualmente, suscitaram várias reflexões. Na sessão final, os alunos foram capazes de criar uma história sozinhos, o que mostra como foram construindo conhecimentos. Dado que os alunos estavam no início de aprendizagem da leitura e escrita, este desfecho foi notável e revelador do empenho de cada elemento da turma. Ao refletir sobre a palavra diálogo, podemos observar que as interações durante as sessões permitiram chegar a cada aluno.

Após o trabalho com esta turma, durante o qual tivemos oportunidade de seguir de perto cada aluno, identificar as suas maiores dificuldades e perceber o que gostaram mais e menos ao longo das sessões, podemos afirmar que os objetivos estabelecidos foram alcançados, pois foram criadas condições e estratégias de ensino favoráveis e autênticas, de forma a tornar a escrita um momento divertido e em simultâneo de aprendizagem.

As primeiras sessões mostraram que os alunos não sabiam escrever um texto, não sabiam que deveriam começar uma frase com letra maiúscula, o nome que deveriam dar à personagem, ou até mesmo mudar de linha quando colocavam um ponto final. A partir da primeira sessão, em coletivo, começou-se a explicar como começava uma história, como a carta “Era uma vez” podia ser utilizada, depois como se introduzia um personagem e como atribuir um nome ao mesmo e ao local onde vivia. Aos poucos, os alunos foram desenvolvendo cada vez mais as suas histórias, caracterizando os personagens, como também fazer interligação entre personagens, tendo as sessões aumentando em grau de dificuldade. Sendo um projeto que foi desenvolvido ao longo de seis meses, tiveram oportunidade de assistir a muitos altos e baixos; por vezes os alunos estavam entusiasmados e noutros momentos menos animados, o que provocou alguma instabilidade nas primeiras sessões. Porém, os alunos desta turma foram desenvolvendo competências sobre como

escrever um texto autonomamente, caracterizando os personagens, o que se fazia em determinado local e onde se desenrolava a ação. Em relação à construção do texto individual, conseguiram escrever um texto com um fio condutor, construir frases mais complexas e usar palavras novas, aplicando o conhecimento que tinham sobre as palavras aprendidas anteriormente. Através do resultado de cada sessão, constatámos que os alunos tiveram um progresso positivo e que, tanto individualmente como num todo, foram progredindo na sua aprendizagem, conseguindo escrever uma história individualmente, no final da intervenção. Foi especialmente gratificante ter surpresas de alunos que demonstravam mais dificuldades de aprendizagem, mas que as superaram com sucesso.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1.ª ed.). Obtido de [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20\(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada\).pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada).pdf)
- Amor, E. (2004). *Littera-escrita, reescrita, avaliação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Azevedo, F., & Junqueira de Souza, R. (2012). *Gêneros textuais e práticas educativas*. LIDEL.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica* (1.ª ed.). Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da escrita: a dimensão textual* (1.ª ed.). Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação.
- Beard, R., S. Siegel, L., Leite, I., & Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler* (Fundação Francisco Manuel dos Santos ed.). Porto Editora.
- Ciência, R. O. (s.d.). Obtido de <https://revistaonisciencia.com/>
- Cobrado, J. M. (20 de outubro de 2017). *Estudo do texto narrativo*. Obtido de <https://colegiovascodagama.pt/portugues3c/OTEXTONARRATIVO.pdf>
- da Fonseca, K. H. (setembro - dezembro de 2012). *Onis Ciência*. Obtido de Investigação-ação: uma metologia para a prática e reflexão docente. : <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Deus, M. d. (1997). *Gui prático da cartilha maternal*. Associação de jardins-escolas João de Deus
- Didática, O. (abril de 2024). *Oficina didática*. Obtido de Aprendo com cartas: histórias criativas: <https://oficinadidactica.pt/produto/aprendo-com-cartas-historias-criativas/>
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto Editora.
- Figueiredo, M. d. (2024). *A literatura para a infância como recurso pedagógico na educação pré-escolar* [Dissertação de Mestrado].
- Freitas, M. J., & T. C. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação e Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_desenv_conscie ncia_fonologica.pdf
- Garcia, C. B. (2017). *A nova educação - o professor que está a revolucionar a escola*. Penguin Random House.
- Jesus, M. E. (2019). O trabalho de texto na iniciação formal à escrita. *Revista do Movimento Escola Moderna*, 7, 71.
- Lopes, J., & Araújo, S. (2021). *Iniciativa Educação*. Obtido de Que factores influenciam a velocidade de aprendizagem da escrita: <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/aaz/materiais-de-apoio/escrita/que-factores-influenciam-a-velocidade-de-aprendizagem-da-escrita>
- Lopes, J., & Araújo, S. (8 de setembro de 2024). *Iniciativa à Educação*. Obtido de Leitura e escrita de palavras com mais de uma sílaba: <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/aaz/materiais-de-apoio/leitura/leitura-e-escrita-de-palavras-com-mais-de-uma-silaba>
- Ministério da Educação, (2023). *Aprendizagens essenciais – Ensino Básico*. Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação.
- Morais, J. (2012). *Criar leitores - Ensino da leitura - para professores e encarregados de educação*. Livpsic

- Oliveira, A. A. (8 de janeiro de 2019). *O que é ler? O que é leitura?* Obtido de <https://biblioo.info/o-que-e-ler-o-que-e-leitura/>
- Sim-Sim, I. (2007, novembro). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos* (1.ª ed.). Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. (M. da Educação, & D.-G. d. Cu, Edits.) Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf
- Sousa, O. C. (2015). TEXTOS E CONTEXTOS: LEITURA, ESCRITA E CULTURA LETRADA. (R. a. Media XXI – Publishing, Ed.) p. 115. Obtido de https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6083/1/textos_contextos_sousa_otilia.pdf
- Viegas, F., & Wojciechowska, D. (15 de 05 de 2023). *Associação de Professores de Português*. Obtido de A vida das palavras – Jogo de cartas ilustradas para contar histórias: <https://app.pt/a-vida-das-palavras-jogo-de-cartas-para-contar-historias/>

Anexos

Anexo 1

Figura 39 - História inventada pela aluna I.

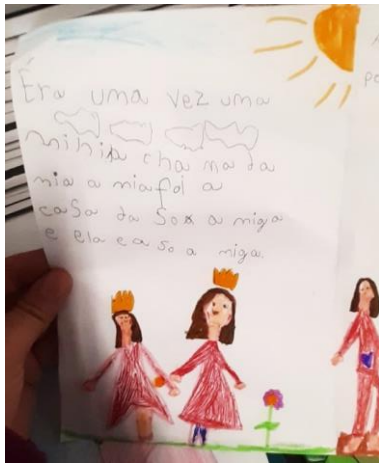


Figura 42 - História (1)

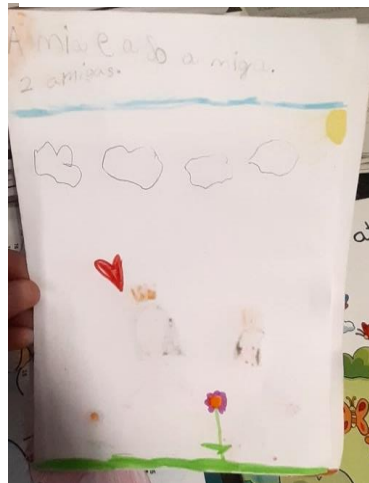


Figura 45 - História (1)



Anexo 2

Figura 48 - História criada pela aluna C.

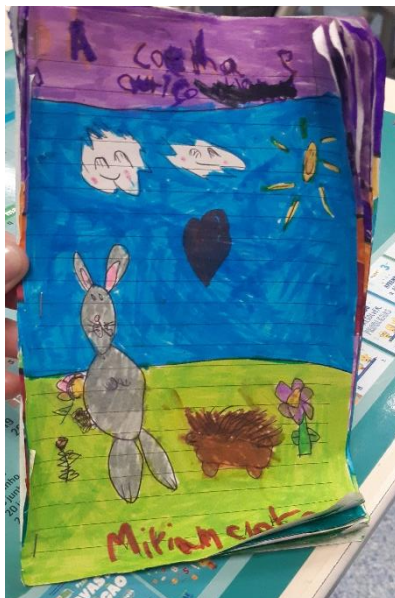


Figura 51 - História (2)



Figura 54 - História (2)



Figura 57 - História 2



Figura 60 - História 2



Figura 63 - História 2



Figura 66 - História 2



Figura 69 - História 2



Figura 72 - História 2



Figura 75 - "Era uma vez"

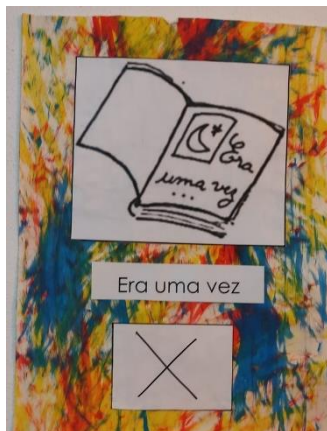


Figura 78 - "Num dia lindo de sol"



Figura 81 - "Noite estrelada"



Figura 84 - "o príncipe"



Figura 87 - "um duende"

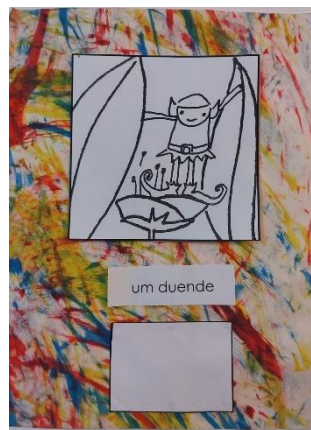


Figura 90 - "o dragão"



Figura 93 - "a sereia"



Figura 96 - "a bruxa má"



Figura 99 - "os animais"

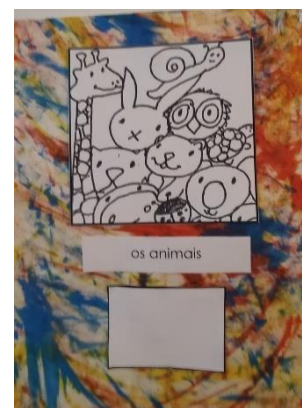


Figura 102 - "a pastora"



Figura 105 - "o feiticeiro"



Figura 108 - "o menino"



Figura 111 - "a menina"



Figura 114 - "o gigante"



Figura 117 - "a fada"



Figura 120 - "ficam todos amigos"



Figura 123 - "no alto da montanha"



Figura 126 - "aldeia"



Figura 129 - "no fundo do mar"



Figura 132 - "ilha"



Figura 135 - "a casa da floresta"



Figura 138 - "seguiram as pegadas"

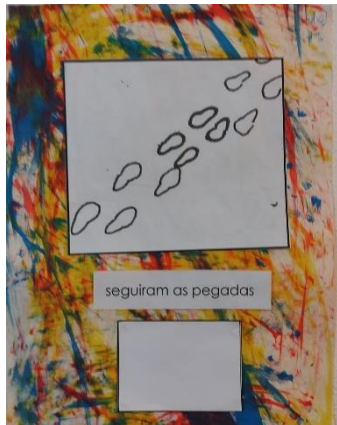


Figura 141 - "num castelo encantado"



Figura 144 - "num lago"



Figura 147 - "bosque"



Figura 150 - "um anel"



Figura 153 - "a chave"



Figura 156 - "um tapete voador"

