

## O texto literário ao serviço do ensino do Português em contextos multilingues<sup>65</sup>

### Literary text at the service of Portuguese teaching in multilingual contexts

Maria Teresa Brito Chedas de Sampaio<sup>[3A15-F960-275E]</sup>, Ana Rita Brito Chedas de Sampaio<sup>2</sup>  
maria.teresa.brito.eselx@gmail.com, anaritabrito1993@outlook.pt

<sup>1</sup>Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL) – Grupo LiFE<sup>2</sup> / Agrupamento de Carnaxide, Portugal

<sup>2</sup>Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, Portugal

**Resumo.** As escolas portuguesas têm vindo a receber cada vez mais alunos estrangeiros, sendo um desafio para os professores prepararem e dinamizarem aulas de Português que potenciem o desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos portugueses, mas também dos alunos estrangeiros. No 1.º ciclo do ensino básico, a utilização de obras literárias infantis para exploração de vocabulário e promoção de desenvolvimento de competências de escrita pode ser uma proposta de didatização integradora e pertinente. A investigação consistiu num estudo de caso realizado com uma amostra de conveniência, constituída por alunos da turma de 2.º ano de escolaridade, em que a professora investigadora exerceu funções docentes no ano letivo de 2022/2023. A intervenção correspondeu ao ensino do Português a partir da leitura orientada de obras de literatura infantil selecionadas. A partir dos momentos de leitura, desenvolveram-se atividades de compreensão e interpretação de texto, na forma oral e/ou escrita; tarefas de ensino explícito do vocabulário e tarefas de produção escrita orientadas e apoiadas pela docente. A investigação teve como principal objetivo aferir se a proposta de didatização referida pode ter um papel preponderante no desenvolvimento das competências de escrita dos alunos.

**Palavras-Chave:** ensino do Português no 1.º Ciclo, contextos multilingues, texto literário, vocabulário, escrita

**Abstract.** Portuguese schools have been receiving more and more foreign students, making it a challenge for teachers to prepare and to create Portuguese classes that enhance the development of language skills of Portuguese students, but also of foreign students. In the elementary school, the use of literary texts to explore vocabulary and promote the development of writing skills can be an integrating and relevant teaching methodology. The investigation consisted of a case study carried out with a convenience sample, consisting of students from the 2<sup>nd</sup> grade, in which the research teacher exercised teaching functions in the academic year of 2022/2023. The intervention corresponded to the teaching of Portuguese based on guided reading of selected literary texts. After the stories, activities were developed to understand and interpret the text, in oral and written form; explicit vocabulary teaching activities were developed; along with writing activities. The main objective of the investigation was to assess whether the mentioned didactical proposal could have a preponderant role in the development of students' writing skills.

**Keywords:** Portuguese teaching in elementary school, multilingual contexts, literature, vocabulary, writing.

---

<sup>65</sup> Parte deste trabalho de Maria Teresa Brito Chedas de Sampaio é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/LIN/03213/2020; 10.54499/UIDB/03213/2020 e UIDP/LIN/03213/2020; 10.54499/UIDP/03213/2020 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

## 1 Introdução

Atualmente, o sistema de ensino português é dotado de uma heterogeneidade linguística e cultural crescente, o que advém principalmente de fatores demográficos como a imigração (Bizarro et al., 2013; Duarte, 2008; Faneca, 2017; Matos, 2016; Oliveira & Gomes, 2017).

Apesar do esforço do sistema educativo português em acolher os alunos estrangeiros e em agir em conformidade com a diversidade linguística e multicultural que tem vindo a crescer nas escolas, verificam-se algumas lacunas e fragilidades no que se refere à formação específica de professores nesta área (Bizarro et al., 2013), principalmente no que se refere à Didática do Português como Língua Não Materna.

Neste sentido, torna-se essencial refletir acerca de estratégias e metodologias que permitam aos alunos portugueses e estrangeiros desenvolverem as suas competências linguísticas num contexto multicultural e multilingue.

O professor deve desenvolver um trabalho integrador e significativo para os alunos, procurando atualizar-se e inovar a sua prática pedagógica.

O texto literário infantil constitui-se assim como uma ferramenta útil, que pode contribuir para o desenvolvimento das várias competências linguísticas. Este trabalho poderá também beneficiar as crianças portuguesas e estrangeiras, caso promova a interação entre pares. A exploração do texto literário infantil, a par do ensino explícito do vocabulário pode ter um papel preponderante no desenvolvimento de várias competências linguísticas de alunos portugueses e estrangeiros, por exemplo ao nível da escrita de texto.

## 2 Fundamentação teórica

### 2.1 O ensino do Português no 1.º Ciclo

No 1.º ciclo do ensino básico, inicia-se a aquisição e o desenvolvimento de competências linguísticas essenciais, em particular ao nível da leitura e da escrita, tal como preconiza a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto Lei nº 46/86 de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986).

De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Português, é neste ciclo de ensino que os alunos desenvolvem “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” (DGE, 2018a, p. 2). No final do 1.º ciclo, os alunos deverão ter desenvolvido as suas competências linguísticas, de acordo com os domínios referidos, tal como se observa na tabela abaixo. Por exemplo, ao nível da leitura, os alunos devem ser capazes de ler com fluência, articulação, entoação e expressividade adequadas ao texto escrito, dominando as técnicas básicas de leitura. Ao nível da escrita, os alunos devem ser capazes de escrever textos coesos, coerentes, respeitando a estrutura de cada tipo de texto, bem como a intencionalidade comunicativa.

Tabela 1 - Objetivos esperados no Final do 1.º Ciclo na área do Português (DGE, 2018a)

Oralidade	Leitura	Educação literária	Expressão Escrita	Conhecimento Explícito da Língua
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão do oral: compreender discursos.</li> <li>• Expressão oral: expressar-se adequadamente (de modo claro, audível e apropriado ao contexto).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar técnicas básicas de leitura de textos escritos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contactar regularmente com obras literárias de referência;</li> <li>• Ter gosto e hábitos de leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar técnicas básicas para a escrita de textos, produzindo: histórias; relatos; respostas a perguntas em contexto escolar; cartas/e-mails a amigos e familiares; uma opinião.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão e domínio das regras que estruturam a língua e orientam o seu uso.</li> </ul>

Fonte: Elaboração Própria

Para atingir os objetivos esperados no final do 1.º ciclo, em particular na área do Português, considera-se essencial promover situações de ensino-aprendizagem que potenciem o desenvolvimento das competências linguísticas, para que os alunos sejam capazes de ler e compreender as informações dos textos lidos, realizando-se, a par deste trabalho, a promoção de tarefas de escrita de texto (Reis et al., 2009).

Neste sentido, assume-se a importância de promover a aprendizagem da leitura em estreita inter-relação com a aprendizagem da escrita de textos, uma vez que, ao aprenderem a ler, as crianças vão, simultaneamente, desenvolvendo competências de escrita. Todavia, esta relação não deve ser tida como automática e imediata, sendo essencial que o professor seja capaz de dinamizar sequências de atividades nas quais a ligação profícua entre leitura e escrita seja trabalhada de forma a desenvolver as competências linguísticas com qualidade. As atividades devem ser preparadas para que a leitura e a escrita interajam e se alimentem mutuamente (Sousa, 2015), contribuindo para que os alunos desenvolvam o seu pensamento crítico e raciocínio, contribuindo para a sua formação enquanto cidadãos ativos (Tierney & Readence, 2005) de uma sociedade cada vez mais multicultural e multilingue.

## 2.2 O multilinguismo na escola portuguesa

Devido a fatores demográficos diversos, como por exemplo a mobilidade das populações e as migrações, é cada vez mais evidente a transformação das sociedades em grupos multiculturais e multilingues, sendo que Portugal não é exceção. Neste sentido, é possível afirmar que o sistema educativo português é dotado de uma heterogeneidade linguística e cultural extremamente rica (Duarte, 2008; Faneca, 2017; Matos, 2016).

Nos últimos anos, a imigração tem trazido a Portugal alunos maioritariamente originários dos Países de Língua Oficial Portuguesa, tais como: Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau e Angola (Oliveira & Gomes, 2017). Todavia, o nosso país também tem recebido um crescente número de alunos imigrantes provenientes de países como: Ucrânia, Rússia, Roménia, Moldávia, China, Reino Unido (Faneca, 2017; Matos, 2016; Oliveira & Gomes, 2017).

Esta situação tem contribuído para que as escolas portuguesas recebam cada vez mais alunos falantes de outras línguas que não o Português, o que se constitui como um desafio para os professores que devem adequar a sua prática pedagógica no sentido de promoverem o “desenvolvimento de competências essenciais para uma inclusão plena nas atividades do currículo escolar, por alunos cuja língua materna não é o português” (DGE, 2018b, p. 1). Neste sentido, o sistema educativo português disponibiliza uma componente curricular denominada Português Língua Não Materna, para alunos recém-chegados às escolas portuguesas, cuja língua materna não seja o Português ou cujo Português não tenha sido a sua língua de escolarização. Esta disciplina constitui-se como um apoio “para a aquisição da língua portuguesa nas múltiplas competências inerentes a esse processo e para a integração social/escolar dos alunos” (DGE, 2018b, p. 1). Ao serem inseridos nas escolas portuguesas, cada um destes alunos é posicionado num nível de proficiência linguística de PLNМ, a partir da informação recolhida sobre o seu perfil sociolinguístico e tendo ainda por base os resultados obtidos no teste de diagnóstico de PLNМ, o qual pretende aferir o conhecimento do aluno ao nível da língua portuguesa. Caso as escolas não tenham recursos disponíveis para criar turmas de PLNМ, os alunos mantêm-se matriculados na disciplina, mas são inseridos nas aulas de Português, realizando, no entanto, atividades que contribuam para o desenvolvimento das suas competências linguísticas, em particular ao nível da aquisição do Português (Decreto Lei n.º 162/2018 de 23 de agosto, 2018).

As Aprendizagens Essenciais do Português Língua Não Materna procuram orientar a ação pedagógica dos professores de Língua Portuguesa. Os documentos constituem assim um referencial e estão organizados de acordo com os níveis de proficiência linguística, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Na tabela 2 apresentam-se as finalidades das Aprendizagens Essenciais em Português Língua Não Materna, referentes aos níveis de proficiência A1 e A2 (Iniciação) e B1 (Intermédio). Nos níveis de iniciação à Língua Portuguesa é possível perceber que os objetivos principais se relacionam com a compreensão e produção de enunciados orais e escritos simples, baseados primeiramente nas situações do quotidiano e em situações referentes ao contexto escolar. Por sua vez, no nível intermédio, os alunos devem aperfeiçoar as suas competências ao nível da Língua Portuguesa, sendo capazes de integrar as aulas regulares de Português, bem como as aulas das outras disciplinas, para que possam interagir com segurança e confiança comunicativa na sociedade em que se encontram inseridos.

Tabela 2 : Finalidades das Aprendizagens Essenciais em Português Língua Não Materna (DGE, 2018b)

A1 (Iniciação)	A2 (Iniciação)	B1 (Intermédio)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender, produzir e comunicar mensagens breves orais e escritas sobre a vivência quotidiana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender os aspetos essenciais de uma sequência falada e de um diálogo;</li> <li>• Formular questões e problemas;</li> <li>• Explicar conceitos;</li> <li>• Extrair informação relevante de géneros textuais diversificados;</li> <li>• Responder a questionários no âmbito das diferentes disciplinas;</li> <li>• Produzir textos originais, individualmente ou em grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aperfeiçoar a competência lexical, gramatical, sociolinguística, pragmática e discursiva (para inclusão plena em contexto escolar e na sociedade).</li> <li>• Conhecer e respeitar a diversidade cultural, interpretando, criticamente, discursos informais, obras literárias, bem como documentos da atualidade em diferentes suportes.</li> </ul>

Fonte: Elaboração Própria

As Aprendizagens Essenciais do Português Língua Não Materna visam assim orientar um trabalho escolar que promova o acesso ao Português enquanto “língua veicular de acesso aos currículos das restantes disciplinas” (DGE, 2018b, p. 2), procurando que os alunos desenvolvam a sua proficiência linguística e, que consequentemente, possam vir a ser integrados gradualmente nas aulas regulares de Português. Considera-se desta forma, que as ações a desenvolver pelos docentes, em particular ao nível da dinamização das aulas e da implementação de estratégias de ensino, devem constituir-se como incentivos à interação dos alunos estrangeiros com os colegas e com os outros professores “em contexto sociocultural e transdisciplinar” (DGE, 2018b, p. 2).

### 2.3 O texto literário em sala de aula

Para que os alunos sejam capazes de desenvolverem as suas competências ao nível dos domínios referidos nas Aprendizagens Essenciais de Português, considera-se fundamental promover situações de ensino-aprendizagem que potenciem o desenvolvimento integrado das competências linguísticas (Dolz-Mestre & Gagnon, 2015; Feinstein, 2006; Sousa, 2015)

Vários autores assumem a importância da literatura nas aulas de línguas, reconhecendo o seu papel preponderante no ensino de competências linguísticas (Duarte, 2004; Gusmão, 2004; Marques, 2019; Seara, 2016), pelo que a leitura e exploração de obras literárias em sala de aula se constitui como uma hipótese pertinente na didática do Português.

A leitura e exploração de textos literários em sala de aula promove a aquisição da linguagem oral e escrita, contribuindo para o desenvolvimento das competências linguísticas, da criatividade e do gosto pela leitura (Giroto & Souza, 2012; Magalhães, 2008; Mourão, 2015).

A literatura permite explorar e explicar o funcionamento discursivo da língua, facilitando o “desenvolvimento da expressão oral, da capacidade em responder a perguntas e manter o diálogo, como também promover a aquisição de uma autonomia da e na língua” (Marques, 2019, p. 346).

A dinamização de sequências de aprendizagem utilizando obras de literatura infantil também é essencial na aquisição de vocabulário (Cummings et al., 2018; Mourão, 2015), que vários autores assumem como preditor da leitura e da escrita, assim como o destacam enquanto fator determinante da qualidade do desenvolvimento das competências de leitura e de escrita (Biemiller, 2012; Duarte, 2011; Sousa, 2015).

Neste sentido, apesar de atualmente o ensino do vocabulário não ter um papel preponderante nas salas de aula do 1.º ciclo do Ensino Básico, é indispensável (re)pensar e transformar as práticas pedagógicas dos professores, assumindo a importância de potenciar o aumento do capital lexical dos alunos e o aprofundamento do conhecimento das palavras (Biemiller, 2012; Duarte, 2004; Stahl & Nagy, 2006).

As palavras são essenciais no nosso quotidiano, pois permitem-nos “aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos” (Duarte, 2011, p. 9). Por este

motivo, pode considerar-se a relação entre o vocabulário ativo<sup>66</sup> e passivo<sup>67</sup> (Duarte, 2011), assumindo a importância do desenvolvimento lexical dos alunos e o seu impacto no sucesso escolar dos alunos.

Vários autores internacionais apresentam estratégias de ensino explícito de vocabulário, nomeadamente: list-group-label, feature analysis; word map; word wall<sup>68</sup> (Stahl & Nagy, 2006; Tierney & Readence, 2005).

Enquanto “repositório lexical para alargar o vocabulário” (Marques, 2019, p. 347), o texto literário permite ao professor selecionar as palavras a ensinar aos alunos recorrendo às estratégias nomeadas acima. Biemiller (2012) sublinha a importância da literatura em sala de aula, precisamente como ponto de partida para o ensino explícito do vocabulário.

Concomitantemente, o texto literário constitui-se como “uma das pontes mais seguras entre as culturas, uma vez que os textos, como ponto de encontro de diferentes universos, constituem reveladores privilegiados das visões plurais do mundo” (Marques, 2019, p. 346). Assim, podem ser tidos como ferramentas essenciais em salas de aula multilingues e multiculturais, contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens de alunos portugueses e estrangeiros.

Considera-se que o trabalho a partir do texto contribui para a “aquisição de uma maior competência linguística, comunicacional e, sobretudo, internacional” (Seara, 2016, p. 231), na medida em que o texto é um documento cultural que permite fazer a ponte entre línguas e culturas (Marques, 2019).

O texto literário será, então, uma ferramenta e estratégia possível, que permite a consecução de aulas de Português de qualidade, constituindo-se também como uma ponte cultural, atendendo ao crescente multilinguismo e multiculturalismo que tem vindo a caracterizar as escolas portuguesas (Bizarro et al., 2013; Matos, 2016; Oliveira & Gomes, 2017).

## 2.4 A escrita no 1.º Ciclo

No 1.º ciclo do ensino básico, os alunos iniciam a aquisição da leitura e da escrita, com o intuito de desenvolverem a sua competência textual, para que sejam capazes de compreender e de produzir textos orais e escritos.

O processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita carece assim de um ensino formal e sistematizado, pelo que a ação pedagógica do professor deve ser orientada para que os alunos sejam capazes de “ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados [para] compreender[em] o essencial dos textos lidos” (Reis et al., 2009, p. 24). Em simultâneo, e assumindo a relação inequívoca entre leitura e escrita, o professor deve também potenciar o desenvolvimento de competências de escrita de “textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho” (Reis et al., 2009, p. 25).

No que se refere à aquisição das competências de escrita, Kellogg (2008) explica inclusive que “learning how to write a coherent, effective text is a difficult and protracted achievement of cognitive development” (Kellogg, 2008, p. 2), pelo que é essencial a dinamização de situações de ensino-aprendizagem bem organizadas e estruturadas, permitindo aos alunos o desenvolvimento da competência textual, associada nesta investigação em particular, à compreensão e produção de textos escritos.

Barbeiro e Pereira (2007) identificam três competências de escrita, que são indicadores de qualidade dos textos produzidos pelos alunos, nomeadamente: a competência compositiva, que é referente “à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto”; a competência ortográfica, que é referente “às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua” e a competência gráfica, que é referente “à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita” (p. 5).

O professor pode assim dinamizar aulas de Português nas quais parta do texto literário, explorando a estrutura macroproposicional da sequência textual, assim como o vocabulário da obra, seguindo-se a proposta de produção de texto e posterior apresentação.

Ao nível do ensino da escrita sugere-se um plano de trabalho que preveja, por exemplo: “o ensino de competências gráficas e ortográficas; o ensino de estruturas textuais; o ensino e modelização de tarefas de nível elevado (composição); o ensino e modelização de tarefas de controlo, nomeadamente planificação e revisão” (Sousa, 2015, p. 149).

<sup>66</sup> Conjunto de palavras que o falante de uma língua utiliza (Duarte, 2011).

<sup>67</sup> Conjunto de palavras que o falante de uma língua compreende (Duarte, 2011).

<sup>68</sup> list-group-label – é uma forma de mapeamento semântico através da organização de listas de palavras por meio de categorização e respetiva legenda dos vários grupos criados; feature analysis – consiste no preenchimento de grelhas de palavras, relacionando os conceitos, identificando semelhanças e diferenças; word map e word wall – consiste na elaboração de listas de palavras a afixar na sala de aula.

Neste sentido, é importante dinamizar sequências de aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências descritas com qualidade, baseando o trabalho de escrita nas fases de planificação, textualização e revisão, tal como sugere Sousa (2015).

### 3 Metodologia

#### 3.1 Questão orientadora e objetivos

Uma investigação é um processo de aprendizagem para o investigador e para a comunidade científica pois constitui-se com “um processo de estruturação do conhecimento, tendo como objetivos fundamentais conceber novo conhecimento ou validar algum conhecimento preexistente” (M. J. Sousa & Baptista, 2011, p. 3). Apesar de existirem estudos e artigos científicos realizados no âmbito da utilização do texto literário nas aulas de línguas, a maioria é efetuada a nível internacional e relaciona-se com o ensino de línguas segundas ou de línguas não maternas (Abdalrahman, 2021; Elhabiri, 2013; Kendouci, 2019; León & Hermoso, 2020; Nijabat et al., 2019). Por sua vez, os estudos efetuados neste âmbito referem-se maioritariamente a ciclos de ensino superiores ao 1.º ciclo do ensino básico (Balça, 2010). Todavia, existem já alguns trabalhos referentes aos 1.º ciclo (O. C. Sousa & Lourenço, 2014).

O presente trabalho procura investigar qual o contributo do texto literário no desenvolvimento das competências de escrita de alunos do 1.º ciclo, de um grupo multilingue.

A partir do texto literário, pretende-se explorar os elementos constituintes da narrativa, bem como o vocabulário da obra. Neste sentido, definem-se os seguintes objetivos específicos:

- investigar o papel do texto literário no desenvolvimento de competências de escrita;
- comparar a qualidade de textos aferida cotejando textos antes e após a intervenção;
- desenvolver um programa de intervenção centrado no ensino do português a partir da exploração de obras literárias.

#### 3.2 Amostra e participantes

A investigação realizou-se num grupo de alunos de 2.º ano de escolaridade do ensino básico, turma na qual a investigadora exerce funções docentes.

Sendo o grupo uma amostra de conveniência, assume-se que os resultados obtidos não podem ser generalizáveis, pois são apenas representativos da população que corresponde à amostra (M. J. Sousa & Baptista, 2011).

A amostra corresponde a quinze alunos, sendo:

- dois alunos portugueses (falantes de português europeu);
- onze alunos brasileiros (falantes de português do Brasil);
- um aluno moldavo (falante de russo);
- um aluno sul-africano (falante de inglês).

Os alunos portugueses apresentavam muitas dificuldades na leitura e escrita, sendo um deles um aluno com uma retenção no 2.º ano de escolaridade, com muitas fragilidades principalmente na leitura. O mesmo aluno era acompanhado em Terapia da Fala e beneficiava de medidas universais e seletivas, descritas no Relatório Técnico Pedagógico. No decorrer do ano letivo, o mesmo aluno foi avaliado em Terapia da Fala, sendo-lhe diagnosticada dislexia e perturbação de hiperatividade e défice de atenção. O outro aluno português apresentava também várias fragilidades na leitura e escrita, principalmente ao nível da inversão de letras, tendo sido aconselhado que seja avaliado em Terapia da Fala no início do 3.º ano de escolaridade.

A maioria dos alunos brasileiros estava já integrada no sistema de ensino português. Todavia, apresentavam algumas fragilidades em particular ao nível da associação de significados a palavras/expressões características do português europeu. Ao nível da leitura, a maioria fazia ainda uma leitura hesitante e silabada, com pouca expressividade e alguma dificuldade na marcação da pontuação. Na escrita, os alunos escreviam frases curtas, revelando dificuldades na produção de texto, principalmente na marcação de parágrafos e de pontuação adequada. Os alunos revelavam fragilidades na explicação e organização lógica das ideias.

No início do ano letivo, os alunos moldavo e sul-africano eram recém-chegados ao sistema educacional nacional, não tinham o português como língua materna e também não tinham tido o português como língua de escolarização. Os alunos apresentavam um nível de proficiência linguística de iniciação e foram integrados nas aulas de Português Língua Não Materna. Os alunos apresentavam muita dificuldade em compreender enunciados orais e escritos, revelando não conhecerem vocabulário simples do quotidiano. Por sua vez, também não conseguiam interagir oralmente em português com colegas e professores, recorrendo a gestos e a desenhos, em especial o aluno moldavo, pois o aluno sul-africano utilizava o inglês para comunicar. Ao nível da leitura e da escrita, os alunos apresentavam também muitas dificuldades, apesar de revelarem uma boa consciência fonológica e relativa facilidade em aprenderem os sons das letras do abecedário português, demonstrando boas capacidades na correspondência fonema/grafema.

### 3.3 Intervenção e recolha de dados

A investigação decorreu ao longo do ano letivo 2022-2023, entre janeiro-junho e baseou-se numa proposta didática assente no pressuposto de que as aulas de Português devem promover situações de aprendizagem, que potenciem o desenvolvimento de várias competências linguísticas, a partir da exploração de obras literárias infantis. As obras literárias exploradas no decorrer da investigação foram as seguintes:

- *A lebre e a tartaruga* in Fábulas de Esopo;
- *A cigarra e a formiga* in Fábulas de Esopo;
- *O elefante cor-de-rosa*, de Luísa Dacosta;
- *A girafa que comia estrelas*, de José Eduardo Agualusa;
- *A princesa baixinha*, de Beatrice Masini;
- *Não há dragões nesta história*, de Lou Carter;
- *Cartas para Rumblewick – A minha bruxa teimosa*, de Sarah Warburton.

Inicialmente, a docente contou a história *A lebre e a tartaruga*, explorando com os alunos os vários constituintes da sequência narrativa, bem como o vocabulário da obra, utilizando-se as ilustrações do livro, bem como ferramentas tais como o motor de busca *Google - imagens*. No decorrer da exploração do vocabulário da história, os alunos estrangeiros foram também partilhando as palavras correspondentes, na sua língua materna.

Os alunos realizaram uma ficha de educação literária e foram convidados a construir o mapa de vocabulário ilustrado da obra, o qual foi afixado na sala de aula. Seguidamente, realizaram o reconto oral e escrito da obra. Vale ressaltar que o aluno com dislexia, beneficiou de apoio ao nível do reconto escrito, assim como o aluno moldavo e sul-africano.

Numa fase posterior, selecionou-se o texto de um aluno para realização do melhoramento e reformulação em coletivo, momento durante o qual se trabalhou a estrutura (parágrafos, pontuação, ortografia) e a dimensão compositiva (organização e sequência das ideias da sequência narrativa). Finalmente, cada aluno foi convidado a melhorar e reformular o seu texto, com o apoio da docente.

Após a recolha, do primeiro texto narrativo produzido pelos alunos, iniciou-se a intervenção baseada na sequência de aprendizagem intitulada “o texto literário ao serviço do ensino do Português”, que se descreve detalhadamente em seguida.

No final do ano letivo, os alunos foram convidados a elaborar um novo texto narrativo partindo da obra *Cartas para Rumblewick – A minha bruxa teimosa*.

A partir da recolha dos dois textos elaborados pelos alunos da turma, realizou-se a análise das competências de escrita dos alunos, privilegiando-se a análise estatística descritiva e inferencial. Os textos recolhidos correspondem ao primeiro texto narrativo e ao texto mais recente, realizado pelos alunos, no presente ano letivo.

## 4 Sequência de Aprendizagem: O texto literário ao serviço do ensino do Português

A proposta didática, na qual se baseou a ação pedagógica da professora investigadora divide-se em cinco etapas, que visam promover o desenvolvimento de várias competências linguísticas, nomeadamente: compreensão e expressão oral, leitura, escrita, conhecimento explícito da língua.

Na figura 1 descrevem-se as cinco etapas da sequência de aprendizagem: O texto literário ao serviço do ensino do Português.

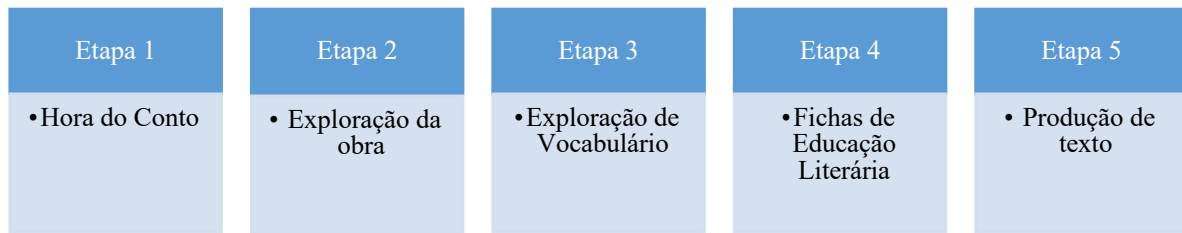


Figura 2 - Sequência de aprendizagem: O texto literário ao serviço do ensino do Português

Fonte: Elaboração Própria

Na primeira etapa – Hora do Conto, inicia-se a exploração do livro de literatura infantil selecionado, nomeadamente: o título, as informações e ilustrações da capa e da contracapa da obra literária. Seguidamente, a docente realiza o conto da obra literária infantil selecionada, apresentando as ilustrações, no decorrer do conto. Caso seja necessário, procede-se à apresentação de imagens alusivas ao vocabulário da obra, recorrendo ao quadro interativo através do motor de busca *Google*, o que permite aos alunos falantes de outras línguas a compreensão mais rápida e efetiva da informação.

Na segunda etapa – Exploração da obra, procede-se à seleção de palavras desconhecidas e respetiva identificação de significados através da análise de contextos de frases; através da utilização de dicionários online - *Priberam*; e ainda através da pesquisa de imagens no motor de busca *Google*. Numa fase seguinte, passa-se para a exploração dos elementos da narrativa, tais como: coordenadas temporais e espaciais; personagens principais e secundárias; complicação; resolução; moral. Por último, realiza-se uma análise de expressões idiomáticas e de duplo sentido.

Por sua vez, na terceira etapa, realiza-se um trabalho de vocabulário partindo da seleção de vocabulário essencial e acessório à compreensão das histórias das obras exploradas. Regista-se o vocabulário através da construção e ilustração de listas de palavras - Mapas de Vocabulário. Por fim, dinamizam-se atividades de reconto, utilizando os mapas de vocabulário da obra, promovendo o desenvolvimento de competências de oralidade.

A quarta etapa implica a realização de fichas de educação literária, individualmente e/ou a pares, promovendo o desenvolvimento de competências de leitura e de compreensão textual.

A quinta etapa pressupõe a produção de texto, promovendo assim o desenvolvimento de competências de escrita, tais como: a competência compositiva, a competência ortográfica e a competência gráfica. Inicia-se a organização e estruturação das ideias, a partir de uma grelha de planificação. Posteriormente, procede-se à textualização, com apoio da professora e/ou de colegas. Finalmente realiza-se a revisão e reformulação de texto com apoio da professora e/ou dos colegas. Após a reestruturação do texto, considera-se importante apresentar o texto produzido e corrigido a outros membros da comunidade, para que os alunos associem a funcionalidade comunicativa à escrita, desenvolvendo competências de leitura em voz alta.

## 5 Resultados

No decorrer do presente ano letivo de 2022/2023, os alunos elaboraram vários textos narrativos, respeitando-se as fases de planificação, textualização e revisão/reformulação de texto.

Ao nível da análise de dados, consideraram-se: o primeiro texto narrativo produzido pelos alunos neste ano letivo e o texto narrativo mais recente elaborados pelos mesmos alunos.

Os textos foram analisados ao nível compositivo, ortográfico e gráfico. Na dimensão compositiva, verificou-se se os alunos escreveram textos narrativos, cumprindo os elementos constituintes da sequência narrativa, respeitando a introdução, desenvolvimento e conclusão. Para cada indicador, descrito na tabela abaixo, utilizaram-se critérios booleanos<sup>69</sup>. Por sua vez, verificou-se ainda a frequência de nomes, verbos, adjetivos e pronomes pessoais nos textos produzidos, contabilizando-os para analisar a riqueza vocabular das produções escritas. Contabilizaram-se também as palavras de cada texto.

Na dimensão ortográfica, contabilizaram-se os erros ortográficos ocorridos em cada texto, bem como o número de palavras por texto.

<sup>69</sup> 1 – Sim; 0 - Não

Na dimensão gráfica, fez-se uma análise descritiva das produções dos alunos, no que se refere: à marcação dos parágrafos e da pontuação adequada (ponto final e vírgula).

## 5.1 Competência Compositiva

Relativamente à competência compositiva, é possível verificar várias evoluções dos alunos comparando os resultados obtidos no primeiro texto elaborado com os resultados obtidos no texto mais recente realizado, tal como se observa na figura 2 – Análise Comparativa da Competência Compositiva dos Alunos (%), apresentada em seguida.

	Apresenta um título adequado ao texto narrativo.	Utiliza uma forma canónica de abertura do texto narrativo identificando as coordenadas temporais.	Utiliza uma forma canónica de abertura do texto narrativo identificando as coordenadas espaciais.	Identifica a personagem principal a(s) personagem(s) secundária(s)	Apresenta o elemento desencadeador (problema/situação) da história.	Apresenta as peripécias/aventuras das personagens.	Finaliza a história descrevendo a resolução do elemento desencadeador.	Desenvolve uma moral explícita ou implícita ao longo do texto.	Utiliza uma forma canónica de fecho do texto narrativo.
Texto inicial	93,33	100,00	66,67	100,00	100,00	86,67	80,00	46,67	0,00
Texto final	66,7	100,0	80,0	100,0	93,3	100,0	93,3	73,3	33,3

Fonte: Elaboração Própria

No primeiro texto narrativo elaborado pelos alunos, é possível verificar que na sua maioria, os alunos foram capazes de registar os elementos da narrativa, incluindo os alunos moldavo e sul-africano. É importante ressaltar que o aluno moldavo realizou a tarefa autonomamente. Por outro lado, o aluno sul-africano não conseguiu realizar o texto autonomamente, consultando o mapa de vocabulário afixado, recorrendo a algumas palavras em inglês e necessitando de apoio motivacional e de reforço positivo por parte da docente.

O aluno com dislexia consultou o mapa de vocabulário afixado na sala de aula. Os outros alunos realizaram a tarefa com autonomia.

Todos os alunos apresentaram um título adequado ao texto narrativo. A maioria dos alunos utilizou formas canónicas de abertura do texto identificando coordenadas temporais e espaciais. Todos os alunos identificaram as personagens principais e as personagens secundárias e foram capazes de apresentar a complicação da história. Apesar da maioria apresentar as peripécias das personagens e finalizar a história de forma adequada, houve 14% dos alunos que não apresentou as aventuras das personagens e 20% dos alunos que não finalizaram a história adequadamente. Apenas cerca de 47% desenvolveram uma moral ao longo do texto. Nenhum aluno foi capaz de utilizar uma forma canónica de fecho do texto.

No texto narrativo final elaborado pelos alunos, é possível verificar que na sua maioria, os alunos foram capazes de registar os elementos da narrativa. É importante destacar que tanto o aluno moldavo, como o aluno sul africano realizaram as produções de texto autonomamente, assim como os outros alunos da turma. Apenas o aluno com dislexia consultou os mapas de vocabulário construídos ao longo do ano letivo, afixados na sala de aula.

Todavia, verifica-se um decréscimo em alguns aspetos, por exemplo: na apresentação do título adequado. Por outro lado, verificam-se evoluções principalmente no que se refere: à utilização de formas canónicas de abertura identificando as coordenadas espaciais; à apresentação de aventuras das personagens; à finalização da história; ao desenvolvimento de uma moral ao longo do texto e à utilização de uma forma canónica de fecho do texto.

Houve cerca de 33% dos alunos que não apresentaram um título adequado ao texto narrativo. A maioria dos alunos utilizou formas canónicas de abertura do texto identificando coordenadas temporais e espaciais, verificando-se uma evolução ao nível da identificação das coordenadas espaciais. A maioria dos alunos identifica as personagens principais e as personagens secundárias e apresentam a complicação da história. Cerca de 7% dos alunos não finalizaram a história adequadamente. Verifica-se que 73% dos alunos foram capazes de desenvolver uma moral ao longo do texto. Cerca de 33% dos alunos foi capaz de utilizar uma forma canónica de fecho do texto, verificando-se uma melhoria neste âmbito, em comparação com o primeiro texto elaborado pelos alunos.

Sendo que os dados anteriores correspondem uma variável nominal codificada por critérios booleanos não se realizou análise com testes estatísticos.

Por sua vez, no que se refere à utilização de palavras e respetiva construção frásica, registou-se a ocorrência de nomes, verbos, adjetivos e pronomes pessoais. Observando a figura 3, verificou-se que no

texto inicial predominam os nomes e verbos, sendo a ocorrência de adjetivos muito baixa e a ocorrência de pronomes pessoais praticamente inexistente.

No texto final, verifica-se também a predominância de nomes e verbos. Todavia, os alunos começam a utilizar alguns adjetivos, passando de cerca de 0,67% no texto inicial para 3,21% no texto final. Ao nível dos pronomes pessoais, os alunos passam de 0,25% no texto inicial para 4,74%, no texto final.

A média da ocorrência de nomes no texto inicial foi de 17,86% passando para 19,50% no texto final. Por sua vez, a média da ocorrência de verbos no texto inicial foi de 15,34% passando para 18,40% no texto final. Todavia, é na ocorrência de adjetivos e de pronomes pessoais que se verificam evoluções interessantes, passando de uma ocorrência quase nula ou inexistente para uma média entre 3% e 4%, o que corresponde a cerca de 2 adjetivos por texto e a cerca de 2 a 3 pronomes pessoais por texto. Ao nível da ocorrência de adjetivos, a média no texto inicial é de 0,67% e no texto final sobe para 3,21%. No que se refere à ocorrência de pronomes pessoais, a média no texto inicial é de 0,25% e no texto final sobe para 4,74%.

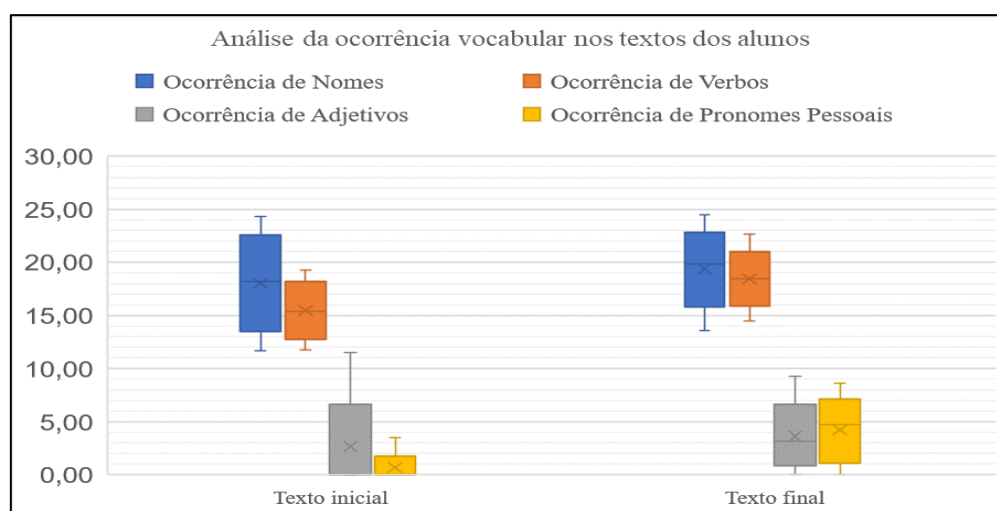


Figura 4 - Análise da ocorrência vocabular nos textos dos alunos

Fonte: Elaboração Própria

Fez-se o teste de normalidade às variáveis em estudo – frequência de nomes, verbos, adjetivos e pronomes pessoais nos textos iniciais e finais dos alunos. Apenas se verificou que a frequência de adjetivos nos textos iniciais e a frequência de pronomes pessoais nos textos iniciais são variáveis não-paramétricas.

Como tal, para analisar as médias da frequência de nomes e verbos, utilizou-se o teste t-Student, para variáveis paramétricas. Constatou-se que, no caso dos nomes, não houve diferenças estatisticamente significativas, pois o  $p\text{-value} > 0,05$ . Já quanto aos verbos, houve diferenças estatisticamente significativas, com 95% de confiança.

Relativamente à comparação das médias da frequência de adjetivos e pronomes pessoais, já que uma variável (texto inicial) era não-paramétrica e a outra (texto final) era paramétrica, utilizaram-se tanto o teste t-Student, como o teste de Wilcoxon, sendo este apropriado para variáveis não-paramétricas.

Para ambos os casos, é possível perceber que houve diferenças estatisticamente significativas com 95% de confiança, já que o  $p\text{-value} < 0,05$ .

## 5.2. Competência Ortográfica

Relativamente à competência ortográfica, são perceptíveis vários progressos dos alunos comparando os resultados obtidos no primeiro texto produzido com os resultados obtidos no texto mais recente realizado, tal como se observa na figura 4 – Frequência de Erros Ortográficos dos Alunos (%), apresentada em seguida.

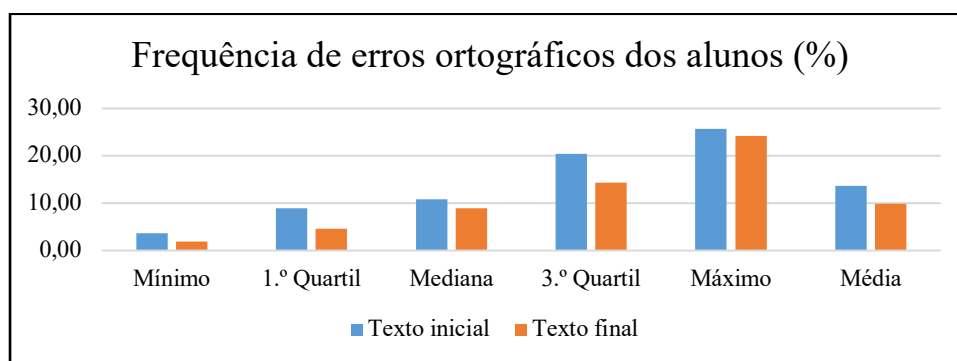


Figura 5 – Frequência de erros ortográficos dos alunos (%)

Fonte: Elaboração Própria

O mínimo de erros ortográficos no texto inicial é de 3,70%, passando para um mínimo de 1,85% no texto final. O máximo de erros ortográficos no texto inicial é de 25%, reduzindo para 24% no texto final.

Todavia, no primeiro texto narrativo elaborado pelos alunos, é possível verificar que houve uma média de 13,62% de erros ortográficos. Por sua vez, no texto narrativo final a média de erros ortográficos reduziu para 9,64%.

É importante ressaltar que o coeficiente de correlação entre o número de palavras por texto e o número de erros ortográficos por texto é de -0,1465136, correspondendo a um coeficiente de correlação muito fraco. Assim, considera-se não há correlação entre o número de palavras por texto e o número de erros ortográficos por texto.

Por sua vez, o coeficiente de correlação entre o número de palavras por texto e a frequência de erros ortográficos por texto em percentagem é de -0,5512278, correspondendo a um coeficiente de correlação moderado, o que poderá indicar que alguns alunos que têm mais palavras por texto, podem também ter uma percentagem mais elevada de erros ortográficos.

Destacam-se também as evoluções dos alunos estrangeiros, as quais estão descritas na figura 5. É importante ressaltar que as produções escritas foram realizadas tendo por base os mapas de vocabulário construídos, no decorrer da exploração das várias obras literárias trabalhadas em sala de aula.

O aluno moldavo foi capaz de realizar as produções escritas autonomamente, recorrendo unicamente aos mapas de vocabulário. O aluno reduziu o número de palavras por texto. O aluno reduziu a ocorrência de erros ortográficos passando de 11 erros (no texto inicial) para 5 erros (no texto final), o que corresponde a uma percentagem de 21,57% e de 10,2%, respetivamente.

O aluno sul africano não foi capaz de realizar a primeira produção de texto autonomamente, necessitando de apoio da docente ao nível da seleção do vocabulário e da construção frásica, utilizando algumas palavras em inglês: principalmente verbos e elementos para ligar as ideias. Beneficiou ainda da consulta dos mapas de vocabulário expostos na sala. Na produção de texto mais recente, conseguiu realizar a produção escrita com maior autonomia e utilizou apenas palavras em português, consultando os mapas de vocabulário. O aluno aumentou o número de palavras por texto, mas aumentou a ocorrência de erros ortográficos passando de 3 erros (no texto inicial) para 7 erros (no texto final), o que corresponde a uma percentagem de 9,38% e de 18,42%, respetivamente.

	Número de palavras por texto		Total de erros ortográficos		Frequência de erros ortográficos no texto	
	Texto inicial	Texto final	Texto inicial	Texto final	Texto inicial	Texto final
Aluno moldavo	51	49	11	5,00	21,57 (%)	10,2 (%)
Aluno sul africano	32	38	3	7	9,38 (%)	18,42 (%)

Figura 6 - Ocorrência de erros ortográficos de alunos estrangeiros

Fonte: Elaboração Própria

Para realizar os testes de significância estatística, é necessário aferir a normalidade das variáveis em estudo. Para tal, selecionou-se o teste de Shapiro-Wilk.

Relativamente às variáveis – número de palavras por texto e frequência de erros ortográficos por texto, foi possível concluir que são variáveis paramétricas, tanto nos textos iniciais, como nos textos finais. Esta conclusão, com 95% de confiança, derivou do  $p\text{-value} > 0,05$ .

Então, testou-se a correlação entre o número de palavras por texto e a frequência de erros ortográficos por texto, recorrendo ao teste de correlação de Pearson.

No caso dos textos iniciais, como o R (coeficiente de correlação) é de -0.26, assumimos uma correlação negativa fraca, assim considera-se que quanto mais palavras escrevem, menos erros dão.

Para os textos finais, como o R é de -0.55, assumimos uma correlação negativa moderada.

Com o teste t-Student, testou-se a comparação das médias de frequência dos erros ortográficos dos textos iniciais com as dos textos finais. Deste modo, verifica-se que as médias são significativamente diferentes, com 95% de confiança, pelo que há diferença estatisticamente significativa entre as frequências de erros ortográficos dos textos iniciais para os textos finais.

### 5.3 Competência Gráfica

Relativamente à competência gráfica, são perceptíveis vários progressos dos alunos comparando os resultados obtidos no primeiro texto produzido com os resultados obtidos no texto mais recente realizado.

Nos textos iniciais, os alunos não marcaram os parágrafos de acordo com os assuntos do texto. Relativamente à marcação da pontuação, a maioria dos alunos não é capaz de colocar o ponto final no fim das frases, apresentando alguma fragilidade ao nível do conceito de frase. A vírgula é utilizada apenas por dois alunos para separar as coordenadas temporais.

Nos textos finais, a maioria dos alunos é capaz de marcar os parágrafos de acordo com os assuntos do texto, respeitando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Apenas três alunos revelam ainda alguma insegurança na marcação dos parágrafos, sendo um dos quais o aluno sul-africano. Todos os alunos são capazes de utilizar a vírgula na introdução do texto, para separar as coordenadas temporais da informação essencial da frase. Verificou-se que dois alunos marcaram a pontuação correta na introdução de diálogos simples, sendo um dos quais o aluno moldavo.

Sendo que os dados anteriores correspondem a uma variável nominal codificada por critérios booleanos não se realizou análise com testes estatísticos.

Assume-se assim que a proposta didática pode também contribuir para o desenvolvimento da competência gráfica dos alunos, inclusive dos estudantes estrangeiros.

## 6 Conclusões

Atendendo ao contexto multicultural e multilingue que tem vindo a caracterizar as escolas portuguesas, torna-se emergente refletir acerca do ensino do Português, quer como língua materna, quer enquanto língua não materna.

Apesar de o sistema educativo português promover a integração dos alunos estrangeiros em aulas de Português Língua Materna, seguindo orientações pedagógicas descritas nas Aprendizagens Essenciais homologadas em 2018, cabe aos professores de Português procurarem inovar e criar estratégias apelativas que motivem os alunos para a descoberta e crescente domínio da língua portuguesa.

O texto literário constitui-se como uma ferramenta essencial na exploração e desenvolvimento de conhecimentos e competências, tal como atestam vários autores (Giroto & Souza, 2012a; Magalhães, 2008b; Mourão, 2015b; O. C. Sousa, 2015), sendo uma possibilidade muito interessante e rica do ponto de vista do ensino do Português a alunos portugueses e estrangeiros.

O facto de possuir ilustrações às quais o professor pode recorrer no momento de pré-leitura; no momento do conto e após o conto (no decorrer da exploração da obra), tornam-no um recurso muito útil que permite uma compreensão rápida das informações, atendendo ao aspeto visual que caracteriza os textos literários infantis.

Por outro lado, a história em si, em particular no caso da narrativa, permite aos alunos tomarem contacto com um tipo de discurso que lhes é familiar, sendo por isso mais fácil de compreender e de relacionar com experiências e conhecimentos prévios.

O ensino do Português efetivado a partir da exploração de obras literárias infantis, pode ter um papel preponderante no desenvolvimento de competências linguísticas, neste caso particular ao nível da escrita de texto.

É fundamental, a par do trabalho de exploração das obras literárias e do vocabulário das mesmas, dinamizar um modelo de ensino explícito da escrita de texto, baseado nas seguintes fases: planificação, textualização e revisão/reformulação.

Os alunos aprendem a escrever textos coesos e coerentes, respeitando a macro e microestrutura dos textos, na medida em que têm como modelo as obras literárias exploradas, bem como a modelação da escrita de texto realizada pela professora e/ou pelos colegas, em momento de escrita em coletivo ou a pares.

Por sua vez, a exploração do vocabulário das obras literárias trabalhadas é uma estratégia que contribui para o desenvolvimento da consciência lexical dos alunos, o que é um fator essencial para o sucesso dos alunos principalmente ao nível da leitura e da escrita (Biemiller, 2012a; Cummings et al., 2018b; Duarte, 2011b; Feinstein, 2006; Neuman & Wright, 2014; Stahl & Nagy, 2006; Tierney & Readence, 2005). Neste sentido, esta estratégia é uma possibilidade para um ensino de Português de qualidade, tanto para alunos estrangeiros, mas também para alunos portugueses.

O trabalho sobre o vocabulário de cada texto literário infantil explorado em sala de aula permite aos alunos desenvolverem a sua consciência lexical, e, conseqüentemente, permite-lhes aceder a um maior número de palavras para a construção dos seus próprios textos.

A sequência de aprendizagens apresentada é um exemplo a ser considerado ao nível da didática do Português Língua Materna e Língua Não Materna, pois constitui-se como uma proposta didática integradora e significativa para os alunos, na medida em que promove a exploração e desenvolvimento de várias competências linguísticas, o que também contribui para o sucesso escolar dos alunos (Feinstein, 2006; Sousa, 2015).

A partir da análise estatística realizada, é possível considerar que o trabalho a partir do texto literário pode ser útil e benéfico para o desenvolvimento de competências linguísticas, neste caso particular, no que se refere às competências de escrita de alunos falantes de português como língua materna, mas também de alunos estrangeiros que se encontram em processo de aquisição da língua portuguesa.

Considera-se assim que o trabalho a partir do texto contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas comunicacionais e internacionais (Seara, 2016), na medida em que permite a falantes de diferentes línguas compreenderem o mundo e comunicarem entre si, neste caso, através da escrita de textos narrativos, que posteriormente são lidos e apresentados a outros membros da comunidade educativa, permitindo aos alunos explorarem a vertente comunicativa da escrita.

Considera-se que este tipo de proposta didática pode, de facto, contribuir para o desenvolvimento da competência textual das crianças, no 1.º ciclo. Por outro lado, pode ainda ter um contributo positivo no que se refere ao desenvolvimento da competência ortográfica, na medida em que os alunos se vão apropriando da representação gráfica das palavras trabalhadas regularmente, o que pode conduzir à memorização da forma gráfica das mesmas. Neste sentido, pode haver uma redução de erros ortográficos, decorrente desta prática pedagógica.

A exploração de obras literárias de referência, a dinamização de estratégias de modelação de escrita, a par do trabalho de escrita a partir das fases de planificação, textualização e revisão/reformulação podem contribuir para o desenvolvimento da competência compositiva e da competência gráfica dos alunos.

Torna-se importante refletir acerca das evoluções verificadas ao nível das aprendizagens dos alunos, quer dos falantes de Português, quer dos alunos estrangeiros, que apesar de apresentarem mais dificuldades, destacam-se principalmente no que se refere à aquisição de vocabulário e à construção de frases simples com sentido, que originam textos curtos, mas coesos e coerentes.

## Agradecimentos

FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/LIN/03213/2020; 10.54499/UIDB/03213/2020 e UIDP/LIN/03213/2020; 10.54499/UIDP/03213/2020 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

## Referências

Abdalahman, K. K. (2021). Teaching and Learning Writing Skills through Literature. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 1(2), 1–10.

- Balça, Â. (2010). Ler o texto literário na aula de língua portuguesa – constrangimentos e possibilidades. *Anais do Jalla Brasil*, 201–213.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Biemiller, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. Em J. Baumann & E. Kame'enui (Eds.), *Reading vocabulary: Research to practice (second edition)*. Guilford Press.
- Bizarro, R., Moreira, M. A., & Flores, C. (2013). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lidel.
- Cummings, A. G., Piper, R. E., & Pittman, R. T. (2018a). The importance of teaching vocabulary: The whys and hows. *Online Journal for Literacy Educators*, 4(6).
- Decreto Lei n.º 46/86 de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo, Diário da República: I Série, N.º 237 (1986). <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975-44587275>
- Decreto Lei n.º 162/2018 de 23 de agosto, Diário da República: I Série — N.º 162 (2018). [https://afc.dge.mec.pt/docs/Legisla%0c3%a7%0c3%a3o/portaria\\_235-A\\_2018\\_23\\_agosto.pdf](https://afc.dge.mec.pt/docs/Legisla%0c3%a7%0c3%a3o/portaria_235-A_2018_23_agosto.pdf)
- DGE. (2018a). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos—2.º ano 1.º Ciclo do Ensino Básico—Português*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_cicl](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_cicl)
- DGE. (2018b). *Aprendizagens Essenciais—Ensino Básico e Ensino Secundário: Português Língua Não Materna (PLNM) Nível A1*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Educação.
- Dolz-Mestre, J., & Gagnon, R. (2015). O Género de Texto, uma Ferramenta Didática para Desenvolver a Linguagem Oral e Escrita. Em *Géneros Oraís no Ensino* (pp. 23–56). Mercado das Letras.
- Duarte, I. (2004). Ensinar Português para o Desenvolvimento: Diagnóstico e Propostas Terapêuticas. Em *Ensino do Português para o Século XXI*. Departamento de Linguística Geral e Romântica e Departamento de Literaturas Românticas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Duarte, I. (2008). Linguística Educacional: Uma aposta, a formação de uma comunidade, um horizonte de desafios. *O Fascínio da Linguagem: actas / Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*, 161–172.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Elhabiri, H. (2013). *Teaching the Writing Skills through Literary Texts Case of 2nd Year EFL Students at Djilali Liabes University*. University of Tlemcen - Algeria.
- Faneca, R. M. (2017). Diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas: O papel que os jovens de minorias linguísticas e culturais atribuem à Língua Portuguesa. Em *Pelos Mares da Língua Portuguesa 3*. Universidade de Aveiro.
- Feinstein, S. (2006). *A Aprendizagem e o Cérebro*. Instituto Piaget.
- Giroto, C., & Souza, R. (2012). Literatura infantil e hora do conto: Humanização das crianças no complexo processo de educação sistematizada. Em *Géneros Textuais e Práticas Educativas* (pp. 39–58). Lidel.
- Gusmão, M. (2004). Desde que somos um diálogo. Em *Ensino do Português para o Século XXI* (pp. 11–26). Departamento de Linguística Geral e Romântica e Departamento de Literaturas Românticas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26.
- Kendouci, Z. (2019). *The Use of Literary Texts as a Teaching Tool to Enhance Learners' Writing Skills: Case of 2nd Year EFL Students at Tlemcen University*. University of Tlemcen - Algeria.
- León, C. M. de, & Hermoso, C. G. (2020). Exploring literary texts to develop students' creative writing skills: Proposed activities for Spanish as a foreign language. Em *Literature in language learning: New approaches* (pp. 41–49).
- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: Um mundo de verdura a não perder. Em *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp. 55–74). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Marques, I. S. (2019). Navegando pelas línguas: Interculturalidade e plurilinguismo literário. *Pelos mares da língua portuguesa*, 4, 343–350.

- Matos, I. A. (2016). Diversidade Linguística e Ensino Português. *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*, 33(12), 24–29.
- Mourão, S. (2015). The potential of picturebooks with young learners. Em *Teaching English to young learners. Critical issues in language teaching with 3-12 year olds* (pp. 199–218). Bloomsbury Academic.
- Neuman, S. B., & Wright, T. S. (2014). The Magic of Words: Teaching Vocabulary in the Early Childhood Classroom. *American Educator*, 38(2), 4–13.
- Nijabat, A., Razaq, R., & Ashfaq, N. A. (2019). Role of Literary Texts in Improving Writing Skills. *Journal of Communication and Cultural Trends*, 1(2), 55–72.
- Oliveira, C. R., & Gomes, N. (2017). Estudantes Estrangeiros nos Diferentes Níveis de Ensino. *Boletim Estatístico OM N.º 3, Coleção Imigração em Números (coordenação de Catarina Reis Oliveira), Observatório das Migrações*.
- Reis, C. (Coord. ), Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português para o Ensino Básico*. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Seara, I. R. (2016). Recensão a: Introdução à Linguística textual: Trajetória e grandes temas, de Ingedore Villaça Koch. *Bakhtiniana*, 11(3), 225–232.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Pactor.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Media XXI – Publishing, Research and Consulting.
- Sousa, O. C., & Lourenço, M. A. (2014). A leitura, a escrita e os textos de literatura. *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, (pp. 521-535).
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching Word Meanings*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tierney, R. J., & Readence, J. E. (2005). *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. Pearson Education.