

UM PERCURSO DIDÁTICO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: VAN GOGH E O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE ESCRITA

A DIDACTIC PATHWAY IN PRIMARY EDUCATION: VAN GOGH AND THE DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS

Recebido em: 14 de junho de 2026
Aprovado em: 17 de agosto de 2026
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RCO | a. 18 | v. 2 | p. 136-153 | jul./dez. 2026
DOI: <https://doi.org/10.25112/rcodis.v2.4800>

Marta Fonseca *marta.fonseca@ipleiria.pt*

Doutora em Psicologia pela Universidade de Lorraine (França), Professora na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal), CIEQV.

Paula Cristina Ferreira *paula.ferreira@ese.ipsantarem.pt*

Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real/ Portugal). Professora na Escola Superior de Educação da Universidade Politécnica de Santarém (Santarém/Portugal), CIEQV; CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra.



RESUMO

O estudo que se apresenta analisa o recurso pedagógico *Caderno Escritas & Rabiscos* e o desenvolvimento de competências de escrita, literacia visual e autorregulação em alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico. Através de um percurso didático interdisciplinar centrado na obra "A Noite Estrelada" de Van Gogh, procurou-se descobrir como as observações artísticas podem potencializar a produção escrita de textos de opinião com recurso às três etapas do processo de escrita. Os resultados revelam que, embora os alunos demonstrem facilidade na expressão criativa e na autoavaliação de desenhos, persistem dificuldades acentuadas nas etapas de planificação e revisão textual. Defende-se a articulação das artes visuais com o ensino da língua para promover uma aprendizagem mais significativa, autorregulada e autónoma. Conclui-se que a mediação pedagógica é essencial para converter a motivação estética em competência linguística estruturada, especialmente nos anos iniciais da escolaridade.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem. educação artística. ensino básico. escrita. literacia visual.

ABSTRACT

This study examines the pedagogical resource *Caderno Escritas & Rabiscos* and the development of writing skills, visual literacy, and self-regulation among primary school pupils. Through an interdisciplinary didactic sequence centered on Vincent van Gogh's *The Starry Night*, the study explored how engagement with works of art can enhance the writing of opinion texts by supporting the three stages of the writing process: planning, drafting, and revising. The findings indicate that, although pupils demonstrated ease in creative expression and in the self-assessment of their drawings, they continued to experience significant difficulties in the planning and revision stages of writing. The study argues that integrating visual arts with language education fosters more meaningful, self-regulated, and autonomous learning. It concludes that pedagogical mediation is essential for transforming aesthetic engagement into structured linguistic competence, particularly during the early years of schooling.

Keywords: self-regulated learning. art education. primary education. Writing. visual literacy.



1 INTRODUÇÃO

A escrita constitui uma das competências nucleares da literacia escolar, assumindo-se simultaneamente como instrumento de aprendizagem, de comunicação e de construção do pensamento. Nas últimas décadas, a investigação em Didática da Língua tem vindo a demonstrar que o desenvolvimento da capacidade de escrita exige práticas pedagógicas sistemáticas, explícitas e contextualizadas, capazes de promover não apenas a produção textual, mas também a reflexão metacognitiva sobre os processos envolvidos na escrita (Cardoso et al., 2019; Cardoso & Matias, 2024; Dockrell et al., 2022; Graham, 2023).

Neste contexto, o *Caderno Escritas & Rabiscos – a tua escrita (in)flui* foi concebido como um recurso pedagógico integrado que articula educação linguística, educação artística e avaliação formativa (Ferreira & Fonseca, 2024), tendo por objetivo promover o desenvolvimento da escrita, através de um percurso didático, estruturado (Coutinho, 2023; Jorge, 2019) e interdisciplinar, com recurso à autorregulação e ao desenvolvimento do *mindset* de crescimento.

1.1 A CONSTRUÇÃO DA CAPACIDADE DE ESCRITA E DA AUTORREGULAÇÃO

O *Caderno Escritas & Rabiscos – a tua escrita (in)flui* inscreve-se numa perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem, segundo a qual o conhecimento se constrói mediante processos de interação social, mediação pedagógica e reflexão progressivamente interiorizada.

No domínio da escrita, o percurso proposto encontra sustentação nos modelos processuais desenvolvidos por Flower e Hayes (1981), e posteriormente aprofundados por Hayes (2012), os quais concebem a escrita como uma atividade cognitiva complexa, recursiva e autorregulada (Smirnov, 2020) e prospetiva (Barbeiro & Caels, 2025). Segundo estes autores, a produção textual envolve processos interdependentes de planificação, textualização, revisão e monitorização, mobilizados de forma não linear pelo escrevente. Esta perspetiva é corroborada por estudos recentes que demonstram a eficácia do ensino explícito das estratégias de escrita na melhoria da qualidade textual e no desenvolvimento da autorregulação dos alunos (Graham, Harris & McKeown, 2024).

Neste sentido, a relevância da autorregulação na aprendizagem da escrita encontra igualmente suporte na teoria social cognitiva de Bandura (1997), particularmente no conceito de autoeficácia (Alves, 2019; Silva, Camacho, & Alves, 2021). As crenças que os alunos desenvolvem relativamente às suas capacidades influenciam significativamente a persistência, o esforço e a qualidade do desempenho académico. Investigações recentes têm demonstrado que níveis elevados de autoeficácia na escrita estão associados a maior envolvimento nas tarefas, utilização mais frequente de estratégias metacognitivas e melhores resultados na produção textual (Camacho et al., 2024; Ekholm et al., 2023).



A autorregulação da escrita permite que se efetive uma gestão ativa do próprio processo de escrita, na medida em que são definidos objetivos, há monitorização do processo e do progresso, convoca para uma autoavaliação e reflexão crítica constantes e naturalmente promove a autonomia conforme atestam os investigadores Sun (2022), Panadero (2017), Teng & Zhang (2020) e Zimmerman (2000, 2002).

A avaliação assume igualmente um papel central neste percurso didático. A literatura contemporânea tem destacado a importância da avaliação formativa como estratégia de regulação das aprendizagens, enfatizando o envolvimento ativo dos alunos na construção de critérios, na monitorização do seu desempenho e na definição de metas de melhoria (Andrade & Brookhart, 2020; Black & William, 2018). A autoavaliação e a heteroavaliação constituem, neste contexto, práticas privilegiadas para o desenvolvimento da metacognição e da autonomia, permitindo que os alunos reflitam criticamente sobre os seus processos e produtos de aprendizagem.

Neste sentido, a inclusão de momentos de revisão, autoavaliação e heteroavaliação no percurso didático procura favorecer a interiorização de critérios de qualidade e o desenvolvimento de crenças positivas de capacidade.

1.2 A INTERDISCIPLINARIDADE – PORTUGUÊS & ARTES VISUAIS

A articulação entre educação artística e aprendizagem linguística encontra suporte nos estudos de Eisner (2002), para quem as artes constituem formas específicas de conhecimento que favorecem a interpretação, a imaginação e o julgamento fundamentado. Mais recentemente, diversos trabalhos têm evidenciado que a integração das artes visuais em contextos de ensino da escrita contribui para o aumento da motivação, da criatividade e da qualidade das produções textuais dos alunos (Fleming, 2023; Winner et al., 2022).

Por sua vez, a relação entre imagem e escrita pode ser compreendida à luz do conceito de intervisualidade, proposto por Mirzoeff (1999), segundo o qual os significados emergem da interação entre diferentes representações visuais e culturais. Ao transformar uma experiência estética em discurso verbal e posteriormente em criação plástica, os alunos desenvolvem competências de transposição semiótica e de interpretação crítica, fundamentais para a participação em sociedades cada vez mais marcadas pela multimodalidade.

Neste enquadramento, os contributos de Jorge (2019) e de Jorge, Marques e Bastos (2022) revelam-se particularmente relevantes ao defenderem o percurso didático como dispositivo estruturante da aprendizagem integrada, articulando os diferentes domínios do Português com as Artes Visuais.



Esta perspetiva reforça a importância de propostas pedagógicas que promovam simultaneamente competências linguísticas, artísticas e reflexivas, numa lógica interdisciplinar e centrada no aluno.

Assim, o presente estudo procura analisar o potencial pedagógico do *Caderno Escritas & Rabiscos – a tua escrita (in)flui* na promoção da produção escrita, da educação artística e da autorregulação em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Pretende-se, especificamente, compreender de que modo a articulação entre leitura de imagem, produção textual, criação artística e avaliação formativa contribui para o desenvolvimento da capacidade de escrita e para a construção de uma consciência crítica sobre os processos de aprendizagem.

Tendo em conta os objetivos do estudo, formularam-se as seguintes questões de investigação:

1. De que modo o percurso didático do *Caderno Escritas & Rabiscos – a tua escrita (in)flui* contribui para o desenvolvimento da produção escrita dos alunos do 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
2. Que dificuldades e que desempenhos evidenciam os alunos nas diferentes etapas do processo de escrita — planificação, textualização e revisão — quando produzem um texto de opinião a partir da leitura de uma obra de arte?
3. Como se manifestam os processos de autorregulação, autoavaliação e heteroavaliação dos alunos ao longo de um percurso didático que articula literacia visual, produção escrita e criação artística?

METODOLOGIA

O projeto *Escritas & Rabiscos – a tua escrita (in)flui* efetiva-se através do caderno, enquanto recurso pedagógico, onde a figura do “Ciente”, narrador-mediador acompanha o aluno ao longo das atividades. O “Ciente” tem várias valências no que diz respeito à promoção do *mindset* de crescimento do aluno; assume uma função de suporte cognitivo (*scaffolding*), favorece a construção gradual da autonomia (Tough, 2013), indo ao encontro de Vygotsky (1978) que defende que aquilo que o aprendiz consegue realizar com apoio num determinado momento poderá realizar autonomamente num estágio posterior do desenvolvimento, evidenciando a relevância da Zona de Desenvolvimento Proximal para a consolidação das aprendizagens.

Apresenta-se o estudo *Escritas & Rabiscos – a tua escrita (in)flui*, sob a metodologia de investigação-ação de natureza qualitativa com recurso a análise de conteúdo, participaram 67 alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade, do distrito de Leiria.

Em particular, os participantes são convidados a observar a obra *A Noite Estrelada*, de Vincent van Gogh, o que permite integrar práticas de literacia visual e multimodalidade no ensino da escrita. Neste sentido, a crescente valorização das abordagens multimodais decorre do reconhecimento de que



a construção de significado envolve a articulação de múltiplos modos semióticos, incluindo linguagem verbal, imagem, som e representação gráfica (Jewitt, Bezemer & O'Halloran, 2016; Rowsell, 2023). A observação, interpretação e recriação artística da pintura promovem processos de leitura visual que potencializam a expressão verbal, a criatividade e o pensamento crítico.

Do grupo de participantes, todas as turmas são mistas, ou seja, compostas por alunos de dois anos de escolaridade, com exceção da turma 2 (T2), que tem os 20 alunos de 4.º ano (Tabela 1). Considerando os seus participantes, percentualmente a amostra é equilibrada, i.e., 49,2% de 3.º ano e 50,7% de 4.º ano.

Um outro aspeto relevante a considerar é a heterogeneidade do próprio contexto da turma mista em relação aos anos de escolaridade, note-se que a T1 tem 28,5% de alunos no 4.º ano enquanto a T3 tem apenas um aluno (0,06%) e a T4 tem 70 % de alunos neste ano (Tabela 1.).

Tabela 1. Distribuição dos participantes por escola/turma e ano de escolaridade

Escolas		3.º ano	4.º ano
Escola- turma 1		15	6 (28,5%)
Escola 2	turma 2		20 (100%)
	turma 3	15	1 (0,06%)
Escola 3 - turma 4		3	7 (70%)
Total		33	34

O *Caderno Escritas & Rabiscos – a tua escrita (in)flui* tem início com uma relação que se estabelece entre o aluno e o Ciente, narrador-interlocutor do caderno, que auxilia a criança na promoção da sua educação artística, a refletir sobre a língua, sobre as palavras, os textos e como toda a produção escrita (textual ou frásica) pode sempre ser alvo de melhoria e de otimização desde que o “escrevente” autorregule a sua ação e promova a sua autoeficácia, através da realização de atividades no caderno de escrita.

O caderno (Ferreira, & Fonseca, 2024), com foco na promoção da competência metalinguística, pretende também colocar o aluno perante o desafio de observar e descrever a obra de arte “A noite estrelada” de Van Gogh, com vista ao desenvolvimento da sua capacidade de observação, sentido estético, criativo e crítico, com as questões que se apresentam de seguida:

“Observa com atenção a obra de arte da autoria do pintor Vincent Van Gogh, as cores, as linhas e o que te faz sentir.”



Após a observação, a instrução orienta para os conceitos associados à direccionalidade e linearidade do processo de escrita (e de leitura).

"A) Escreve o que vês da esquerda para a direita;" e "B) E agora o que vês de cima para baixo?"

O percurso didático (Coutinho, 2023; Jorge, 2019) evidencia-se na progressão das atividades, articulando domínios da língua, neste caso a leitura (imagem fixa - a obra de arte) com o domínio do processo de escrita, através da ativação do conhecimento prévio e planificação de um texto de opinião, com uma sequência descritiva, como se evidencia na instrução seguinte:

"O título desta tela é "A noite estrelada". Concordas com o título? Apresenta duas razões para defenderes a tua opinião. Razão 1 e Razão 2"

"Agora escreve um pequeno texto de opinião sobre a obra "A noite estrelada" da Van Gogh, cumprindo a ordem das informações:

- 1) Nome do artista plástico e nome da obra;*
- 2) Descreve o que vês por ordem (Esquerda – Direita; Cima-baixo)*
- 3) Dá a tua opinião geral sobre a obra de van Gogh."*

Estas questões implicam não só a promoção de uma sensibilidade da cultura visual e artística, através da observação, da valorização de uma obra de arte, mas também se pretende que o aluno produza essa verbalização do pensamento e consciencialização do percurso feito a partir da leitura orientada da imagem fixa e da consequente produção escrita.

Considerando que o processo de escrita (Ferreira, 2005) é composto por três etapas (planificação, textualização, revisão), o percurso contemplou também a fase da revisão, concretizada na autocorreção do texto.

O Ciente (Ferreira, & Fonseca, 2024) retoma a palavra e reforça as práticas inicialmente construídas, fruto de um envolvimento ativo na aprendizagem (Dehaene, 2018; Tough, 2013), ou seja, o aluno (um Palavrador com uma oficina que conserta palavras e textos) deverá convocar a sua autoeficácia e a sua capacidade de autorregulação para intervir sobre o próprio texto, tendo Foco, Esforço, Prática e Olhão (FEPO). A instrução é a seguinte:

"Agora, como és um Palavrador e tens uma oficina, com o teu olho de lince aguçado, relê o teu texto e com uma caneta de outra cor corrige o que te escapou.

Dou-te algumas dicas.

Vê se o teu texto tem título. Se não tiver, cria um bem giro e adequado;

Atenção à pontuação, termina as tuas frases com sinais de pontuação;

Por último, vê se tens palavras a precisar de arranjo. Não te esqueças que és um palavrador com FEPO."



O aluno é orientado no sentido de analisar e intervir sobre a qualidade textual a nível da correção linguística (nomeadamente a ortografia e pontuação da estrutura sintática), completando desta forma a terceira etapa do processo de escrita, a revisão.

Após este momento de observação de obra de arte e de produção de texto a propósito da pintura analisada, surge o momento da experimentação e produção de um desenho tendo por modelo a obra de Van Gogh. Efetivamente, pretende-se a criação de um momento de intertextualidade, texto e imagem, i.e., um momento de intervisualidade, conforme corrobora Mirzoerff (1999).

O aluno, de modo autónomo e tendo por base a exploração feita à obra “A noite estrelada”, enquanto património artístico, resultante de uma interação entre si e o signo visual, desenha em liberdade algo considerado o título fornecido “Noite mágica” e é convidado a estabelecer uma relação entre a observação da obra de Van Gogh, a sua produção textual e o título que semanticamente se aproxima. Para esta produção visual, o aluno tem a seguinte instrução (Ferreira, & Fonseca, 2024)

“Depois de escreveres este texto, imagina que és aluno do mestre Van Gogh. És um aprendiz que trabalha no seu ateliê.

Desenha e pinta uma obra com o título “Noite Mágica”.

Podes usar as cores que mais preferires, mas tens de escolher um pequeno traço semelhante ao do teu mestre. Utiliza o espaço da próxima folha”.

O espaço para desenho no *Caderno Escritas & Rabiscos* surge na vertical e convoca três decisões: seleção de um traço do mestre que funciona enquanto mentor, a escolha da(s) cor(es) preferida(s) e a relação de proximidade com o título do artista, e o título fornecido (noite estrelada & noite mágica).

“Partilha com a turma tua obra de arte com o título “Noite Mágica”. Explica oralmente o que fizeste e diz porquê.”

Depois desta fase, é o momento da partilha, no qual o aluno promoverá a sua expressão oral e consciencialização do seu trabalho ao expor oralmente à turma e professor o seu desenho. No sentido de aprimorar a sua autoeficácia, faz a autoavaliação por escrito, tomando consciência dos aspetos positivos do seu desenho, dos aspetos intermédios que têm uma qualidade satisfatória e dos aspetos menos bons, que lhe desagradam. A instrução foi a seguinte:

“Qual é a opinião que tens do teu desenho?

Escreve um i) aspeto positivo; ii) um aspeto mais ou menos; iii) aspeto menos bom.”

Este percurso didático termina com a escolha do desenho de um colega que mais lhe agradou, fazendo, deste modo, heteroavaliação, justificando a sua opção e desenvolvendo o seu sentido estético, o pensamento crítico e cidadão, cumprindo a instrução:

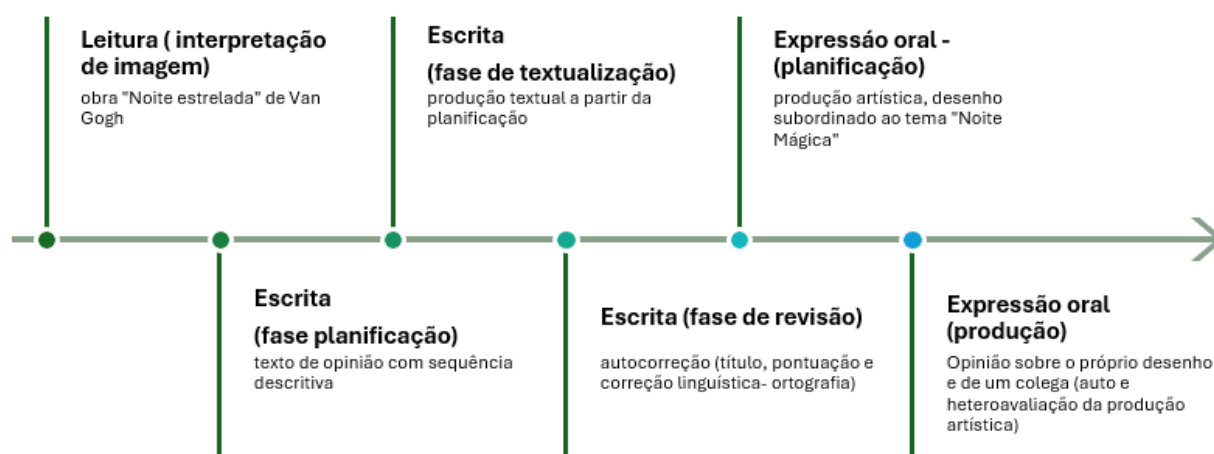


De toda a turma, qual é a obra de arte que achas mais gira? Porquê?

Penso que a obra de arte mais gira é do(a) colega ...porque..."

Esquemáticamente, o percurso didático estrutura-se da seguinte forma (Figura 1):

Figura 1 - Esquema do percurso didático do *Caderno Escritas & Rabiscos – a tua escrita (in)flui*



Tendo em conta as questões de investigação formuladas, a análise dos dados incidiu sobre três dimensões centrais do percurso didático: (i) o desempenho dos alunos na produção escrita, com especial atenção às etapas de planificação, textualização e revisão; (ii) as características das produções artísticas realizadas a partir da observação da obra *A Noite Estrelada*; e (iii) as manifestações de autorregulação, autoavaliação e heteroavaliação presentes nos discursos dos alunos acerca das suas produções e das dos colegas.

RESULTADOS

Considerando os três produtos referidos (produção de texto de opinião a partir de planificação; desenho; auto/heteroavaliação do desenho), em particular na fase da planificação do texto de opinião, considerando a leitura e interpretação da obra de arte no eixo horizontal e vertical, verificou-se que todos os alunos apenas usaram a referência a objetos que se encontravam na imagem, ex. árvores, casa, não conseguindo registar a ideia que depois, na fase da textualização, os auxiliaria a redigir o texto de opinião. O que equivale a afirmar que a fase da planificação não foi conseguida, verifica-se também que os alunos têm dificuldade em seguir/cumprir um plano de texto de opinião, pois 15 alunos (22,3%) em 67 não foram bem-sucedidos, havendo inclusivamente dois textos com características narrativas.



No que diz respeito à textualização, verificou-se que a maioria dos alunos do 3.º ano manifestam graves problemas na competência de escrita, seja a nível caligráfico, ortográfico, de estruturação de pensamento e parágrafos. Os alunos de 4.º ano, com exceção do aluno da turma 3, conseguiram usar a (pouca) informação que constava da planificação e redigir o texto de opinião solicitado ainda que com extensão curta (entre as 60 e 70 palavras). A nível da correção linguística, 13 alunos (19,4%) não fazem parágrafos e nenhum usa o sinal de exclamação, enquanto marca de expressão de emoção sobre as “obras de arte” (próprias ou dos colegas), o que poderá resultar de um contexto interdisciplinar e da (re) apropriação da imagem e da comunicação verbal, ainda imberbe.

A etapa da revisão orientada não foi conseguida, pois não se consegue perceber onde os alunos atuaram no sentido de melhorar o texto. A instrução remetia para o uso de uma caneta de outra cor, para se distinguir da textualização, todavia não foi cumprida.

No que diz respeito à produção artística (Figuras 2 e 3), a tarefa do desenho subordinado ao tema “Noite Mágica” foi totalmente conseguida, uma vez que os alunos usaram o traço à maneira de Van Gogh, conforme solicitado; por exemplo, recorreram ao uso da árvore (pinheiro) mais alta ou os semicírculos simulando o vento e em relação ao título proposto, optaram maioritariamente pelas estrelas (cadentes) ou por figuras fantásticas, como bruxas a voar em vassouras ou fadas com varinhas de condão.

De facto, os desenhos efetuados manifestam forte influência do mundo mágico, recuperam alguns elementos do património artístico explorado, na medida os alunos recorrem, não raras vezes, a estrelas, à cor amarela, remetendo para o conceito de brilho e de magia. São desenhos policromáticos na sua maioria, registando-se apenas três (0,04%) mais escuros ou sombrios, cinzentos e monocromáticos, remetendo para a obra de arte de Van Gogh analisada.

Figura 2 - Exemplos de desenhos produzidos pelos alunos do 3.º ano no âmbito da atividade “Noite Mágica”



Figura 3 - Exemplos de desenhos produzidos pelos alunos do 4.º ano no âmbito da atividade “Noite Mágica”





Quanto à autoavaliação dos desenhos, todos os alunos elencam com aparente facilidade os aspectos positivos, os satisfatórios e os mais negativos nas suas produções artísticas, revelando capacidade de autoanálise.

Relativamente à heteroavaliação e escolha do desenho que mais lhes agradou, verificou-se que apenas três (0,04%) deixam a resposta em branco; dois indicam que o desenho mais bonito é o seu e todos os outros destacam o nome de um colega. Os comentários que apresentam são de diferentes tipologias: gerais ("ficou muito fixe"; "é bonito"); com referência à qualidade ("está bem pintado", "é realista"), indicando pormenores técnicos; elogiosos e com léxico de especialidade ("gostei muito dos traços", "tem sombreado"), mistos e tautológicos ("está bonito e artístico"). Os comentários são também reveladores de uma compreensão da obra de arte explorada e de uma apropriação cultural e artística, ("fez coisas ao estilo do Van Gogh") o que indicará que se caminha para uma educação artística também ela prevista para o 1.º ciclo do Ensino Básico.

Nesta perspetiva, neste estudo, a produção de desenhos inspirados na obra de Van Gogh não configura um exercício de reprodução, mas antes um processo de apropriação criativa que permitirá a mobilização de experiências pessoais, referências culturais e competências de representação visual.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O percurso didático (Coutinho, 2023; Jorge, 2019; Jorge et al. 2022) levado a cabo e articulando os diferentes domínios do Português (leitura e interpretação de imagem; expressão escrita; expressão oral) e o domínio das Expressões (Artes Visuais) conduziu o aluno ao desenvolvimento da autorregulação, consciência da autoeficácia seja da produção escrita seja da sua produção artística.

Os resultados relativos à planificação e produção textuais mostram que as maiores dificuldades se situam no 3.º ano. Estes alunos não cumprem o plano textual apresentado, apesar de as Aprendizagens Essenciais (ME, 2018) indicarem que os alunos devem saber fazer planificações, escrever textos com introdução, desenvolvimento e conclusão, exprimir opiniões. São também os que manifestam maiores dificuldades a nível sintático e da construção dos parágrafos.

Relativamente ao desenho observado e criado, os alunos, tanto do 3.º ano quanto do 4.º ano, manifestam melhor desempenho a nível da experimentação e criação (elaboração do desenho) do que em relação à interpretação e comunicação, revelando mais destreza gráfica do que capacidade de análise da obra de arte.



No que respeita à primeira questão de investigação, os resultados sugerem que o percurso didático implementado constituiu um elemento pedagógico relevante para a promoção da produção escrita, ainda que o seu impacto se revele diferenciado em função do ano de escolaridade e da etapa do processo de escrita considerada. A articulação entre observação de uma obra de arte, planificação de ideias, produção de um texto de opinião, revisão textual e criação artística permitiu integrar a escrita num contexto significativo, interdisciplinar e esteticamente motivador, favorecendo a mobilização de saberes linguísticos e discursivos em torno de uma tarefa situada.

Com efeito, *A Noite Estrelada* proporcionou aos alunos um referente visual comum e um contexto de produção suscetível de estimular a descrição, a verbalização de opiniões e a construção de significados a partir da imagem. Esta articulação entre literacia visual e escrita parece ter favorecido a implicação dos alunos na tarefa, sobretudo a nível da textualização, uma vez que a maioria conseguiu produzir um texto de opinião, ainda que com diferentes graus de adequação ao género solicitado. Tal resultado converge com a literatura que sublinha o potencial das abordagens multimodais e interdisciplinares na promoção da motivação para a escrita e na ampliação dos recursos semióticos mobilizados pelos alunos (Jewitt et al., 2016; Rowsell, 2023).

Contudo, os resultados mostram também que o contributo do percurso não foi homogêneo. Os alunos do 4.º ano evidenciaram maior capacidade para transformar a leitura da imagem em discurso escrito, enquanto os alunos do 3.º ano manifestaram dificuldades mais acentuadas na organização das ideias, na estruturação do texto e na correção linguística. Este resultado é particularmente relevante, pois sugere que o percurso didático, embora promissor enquanto dispositivo de promoção da escrita, exige um grau de maturidade linguística e metacognitiva que nem todos os alunos possuem de forma equivalente. Neste sentido, o estudo reforça a ideia de que o ensino da escrita no 1.º Ciclo deve combinar contextos significativos de produção com apoio explícito, continuado e diferenciado, sobretudo nos anos iniciais da escolaridade.

A segunda questão de investigação permite uma leitura mais fina dos resultados, centrada nas etapas do processo de escrita — planificação, textualização e revisão — mobilizadas ao longo do percurso didático. Os resultados evidenciam que as maiores fragilidades se concentram a nível da planificação e, sobretudo, da revisão, enquanto a textualização se revelou relativamente mais conseguida, ainda que de forma desigual entre os alunos; mostram que o percurso didático tornou visíveis diferentes níveis de apropriação do processo de escrita, a planificação apresentou fragilidades a nível da organização do pensamento e a revisão se afirmou como a dimensão mais débil e menos interiorizada pelos alunos.



Acerca da terceira questão de investigação permite, os resultados sugerem que os processos de autorregulação, autoavaliação e heteroavaliação se manifestaram de forma mais clara e consistente na produção artística do que na produção escrita. Com efeito, embora a revisão textual — entendida como prática de autorregulação da escrita — não tenha sido plenamente conseguida, os alunos demonstraram capacidade para analisar e avaliar os seus desenhos e os dos seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu evidenciar que o *Caderno Escritas & Rabiscos – a tua escrita (in)flui* (Ferreira, & Fonseca, 2023), ao estruturar-se como percurso didático integrado, poderá constituir um recurso pedagógico coerente com os pressupostos do socioconstrutivismo e interacionismo sociodiscursivo e com os modelos processuais da escrita mobilizados no enquadramento teórico. A articulação entre leitura de imagem, planificação e produção escritas, criação artística revelou-se, por um lado, potenciadora de práticas de autorregulação, de autoeficácia e de construção de consciência metalinguística no 1.º Ciclo do Ensino Básico e, por outro, alicerce de uma cultura visual, conducente a uma profícua educação linguística e artística.

O percurso didático promove as capacidades escolares e artísticas (articulando leitura, escrita ilustração e oralidade); as práticas de autorregulação (observar e contemplar arte) podem, por um lado, promover uma maior cultura visual e artística e por outro, otimizar a qualidade textual, desde que se criem situações de aprendizagem criativas e significativas.

Globalmente, o estudo permite sustentar que o *Caderno Escritas & Rabiscos – a tua escrita (in)flui*, enquanto percurso didático integrado, apresenta potencial para promover aprendizagens significativas no cruzamento entre escrita, literacia visual e educação artística. O percurso mostrou-se particularmente significativo na criação de contextos de aprendizagem motivadores, na valorização da observação estética e da expressão criativa e no desenvolvimento de práticas de auto e heteroavaliação no domínio artístico. No entanto, os resultados mostram também que a eficácia pedagógica da proposta não é uniforme em todas as dimensões do processo de escrita, sendo especialmente necessário reforçar o ensino da planificação e, sobretudo, da revisão textual.

Neste sentido, os dados apontam para a necessidade de aprofundar estratégias didáticas que apoiem mais explicitamente os alunos na transformação da observação visual em planificação textual, bem como na revisão orientada e na reescrita. A integração entre arte e escrita revela-se, assim, uma via promissora para o desenvolvimento da literacia no 1.º Ciclo, desde que acompanhada por dispositivos de mediação



que ajudem os alunos a transferir para a produção escrita as práticas de reflexão e autorregulação que já conseguem mobilizar, com maior segurança, no domínio da criação artística.

REFERÊNCIAS

- Alves, R. A. (2019). The early steps in becoming a writer: Enabling participation in a literate world. In J. S. Horst, & J. von Koss Torkildsen (Eds.), *International handbook of language acquisition* (pp. 567-590). Routledge.
- Andrade, H., & Brookhart, S. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education*, 27(4), 350–372.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barbeiro, L., & Caels, F. (2025). Projeção discursiva na escrita académica. In L. Barbeiro et al. (Eds), *Gêneros Textuais, oralidade e escrita no Discurso académico: conceptualizações e contextos*. (pp.95-124). Edições Colibri.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education*, 25(6), 551–575.
- Camacho, A., Alves, R. A., & Limpo, T. (2024). Writing self-efficacy and writing achievement in elementary education. *Reading and Writing*, 37(2), 421–445.
- Cardoso, I., Lopes, C. G., Pereira, L. Á., & Ferreira, J. (2019). A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica: imagens fixadas ou flexíveis? Contributos do grupo ProTextos. *Palavras – Revista em Linha*, 2, 35-54. <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/42>.
- Cardoso, I., & Matias, A. (2024). A relação pessoal com a escrita como perspetiva integradora das vivências pessoais e académicas com a língua. In J. Sousa, M. J. Santos, L. G. Magueta, M. de S. P. Lopes, & L. Brites (Eds.), *Emoções, artes e intervenção: Abordagens colaborativas e participação em espaços educativos* (pp.39-65). Almedina.



Coutinho, A. (2023). Percursos didáticos em gramática e texto. In G. Luciana; M. Gonçalves; L. Bueno, & E. Lousada (Eds.), *Da didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz* (pp. 171–192). Pontes.

Coutinho, A. (2025). O conhecimento da “língua em ação”: Interpelações teóricas e didáticas. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 41(1), 1–24. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202541170105>.

Dehaene, S. (2018). *How we learn: Why brains learn better than any machine... for now*. Viking.

Dockrell, J., Connelly, V., Walter, K., & Critten, S. (2022). The role of metacognition in writing development. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1285–1308.

Duncum, P. (2009). Visual culture in the classroom. In E. Eisner, & M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 547–567). Routledge.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Ekholm, E., Zumbrunn, S., & DeBusk-Lane, M. (2023). Writing self-efficacy and writing performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35, 1–29.

Ferreira, P. (2005). *A reformulação do texto: autocorreção, correção orientada e replanificação*. Edições ASA.

Ferreira, P., & Fonseca, M. (2023). A escrita que (in)flui: Um caderno para o 3.º ano do ensino básico. In J. Sousa et al. (Eds.), *Emoções, artes e intervenção: Crianças e jovens em risco* (pp. 83–100). Almedina.

Ferreira, P., & Fonseca, M. (2024). *Caderno escritas e rabiscos: A escrita que (in)flui*. ESECS.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.

Graham, S. (2023). The science of writing and writing instruction. *Reading Research Quarterly*, 58(1), 11–28.

Graham, S., Harris, K. R., & McKeown, D. (2024). Writing instruction in elementary education: Recent advances and future directions. *Review of Educational Research*, 94(1), 3–42.



Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388.

Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing multimodality*. Routledge.

Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. In F. Viegas et al. (Eds.), *Atas do 13.º ENAPP* (pp. 59-70). APP.

Jorge, N., Marques, J., & Bastos, S. (2022). Funcionamento e potencialidades do percurso didático enquanto dispositivo de ensino da leitura e da escrita. *Revista de Letras*, 41(2), 23-38.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner*. Springer.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.

Mirzoeff, N. (1999). *An introduction to visual culture*. Routledge.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Rowsell, J. (2023). *Multimodality and literacy in contemporary education*. Routledge.

Silva, M., Camacho, A., & Alves, R. (2021). Adaptação Portuguesa da Escala Fontes de Autoeficácia na Escrita. *Psychologica*, 64(1), 141-161. https://doi.org/10.14195/1647-8606_64-1_7

Smirnov, S. (2026). Lev Vygotsky at school: The cultural-historical approach as the basis for a new model of development in the context of digitalization. *Culture and Education*, 38(1), 109–129. <https://doi.org/10.1177/11356405261418147>

Sun, Z. (2022). *The Role and Development of Self-Regulation in the Writing Process*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203763353-9>

Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2020). Effects of self-regulated learning strategy instruction. *TESOL Quarterly*, 54(2), 489–514. <https://doi.org/10.1002/tesq.558>

Tough, P. (2013). *Educar para o futuro*. Clube do autor, S.A.



Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2022). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. In M. Boekaerts et al. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2