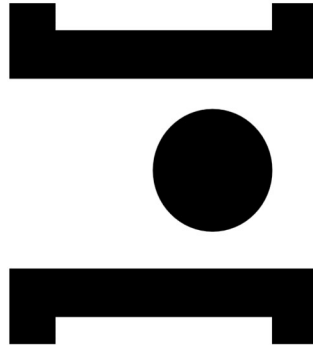


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação de Santarém



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**Da Escrita Inventada ao Texto de Opinião: Contributos para o
Desenvolvimento da Escrita do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino
Básico.**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ana Isabel Gomes Jacinto

Orientação:

Professora Doutora Maria Inês Almeida Cardoso

Dezembro, 2025

*Aos meus pais e avós, que me ensinaram que nunca devemos deixar desaparecer a
criança que habita em nós.*

Aos meus pais, um agradecimento sem medida.

Aos meus avós, um agradecimento eterno.

Agradecimentos

Ao terminar este relatório, é indiscreto transformar o que sinto em palavras, por representar o encerramento de mais um capítulo da minha história de vida, como se de um livro se tratasse. Reconheço que este percurso foi repleto de desafios, resiliência, superação e muitas aprendizagens, mas sobretudo o alcançar de um sonho. A minha criança interior sonhava um dia vir a ser professora ou educadora de infância. Mesmo com tantos entraves, devido à precariedade que se fazia sentir na área da Educação, nunca deixou de acreditar que um dia seria possível.

Ao longo deste valiosíssimo percurso, nem tudo foram rosas. Alguns espinhos fizeram-me abraçar uma nova cidade, com uma paisagem idílica, que tinha como pano de fundo o Rio Tejo. O que poderia mais eu querer, se aquele lugar me transmitia paz, luz e esperança?!... Santarém foi casa, colo e aconchego.

Durante este caminho, foi Deus que me segurou pela mão e me concedeu o dom de ter uma família, uns pais maravilhosos que lutaram com um esforço magnânimo e árduo de quem sabe o que a terra pode oferecer, para que nada faltasse às suas filhas. A eles, que nunca me deixaram cair, que ouviram os meus lamentos e compreenderam os meus receios e dúvidas, não existem palavras para descrever o quão importantes são na minha vida.

Endereço os meus agradecimentos em particular:

À minha mãe, que, com a sua profissão tão dignificante, costurou com amor um tubo sensorial que fez parte do meu projeto pedagógico de Creche;

Ao meu pai, com a sua capacidade criativa e, diria, quase inata, edificou, comigo, grandes obras de arte com material reciclável;

À minha avó Lurdes, que me emprestou um crivo. A sua ajuda tornou-se um marco inesquecível. Embora já não a possa abraçar como antes, sei que está sempre ao meu lado.

Ao Eduardo, com uma paciência invejável e o dom de resolver todos os problemas, nos dias de maior exaustão, arregaçou as mangas, cortou, colou e pintou. Fez o melhor que soube.

À minha irmã, que esteve sempre presente e me fez ver o outro lado das coisas;

Ao meu sobrinho, mesmo ainda tão pequenino, que também quis ajudar a sua tia Ana.

Nem todo o caminho é feito de conquistas; nele existe fé, coragem e perda e foi durante este percurso que perdi a presença, o abraço e o colo, transformando-se em luz, esperança e amor eterno. De repente, a casa dos avós fechou-se para sempre e duas figuras da minha infância partiram e foram morar com Jesus, juntando-se às minhas outras estrelinhas. A todos eles, um eterno agradecimento.

À Mariana, que Leiria me deu e nunca mais deixou de ser colo e amizade à distância de um telefonema.

À Mariana que Santarém me concedeu, sempre presente e pronta para me ajudar. Foi apoio, sorriso fácil e o meu par pedagógico. Partilhou as ideias mais incríveis, as angústias e, acima de tudo, a lealdade da sua amizade.

A todos os docentes que fizeram parte deste trajeto na Escola Superior de Educação de Santarém (ESES), às professoras e educadoras cooperantes que me orientaram durante as Práticas Pedagógicas. A todas as crianças, que tanto me ensinaram durante os estágios.

E, agora em especial, à professora supervisora Maria Inês Cardoso, que foi incansável, concedendo-me todo o apoio, desde o início ao término deste relatório, conduzindo as minhas investigações em prol do meu sucesso.

À professora Sónia Pereira, por me ter concedido o privilégio de utilizar a sequência didática da sua autoria no meu segundo estudo, bem como às restantes professoras que construíram, com a Professora Sónia, o texto científico sobre o texto de opinião: Luciana Graça, Filomena Rocha, Beatriz Gil e Luísa Álvares Pereira.

A todos/as o meu profundo agradecimento.

Acrónimos/Siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CSIS – Centro Social e Interparoquial de Santarém

DGE – Direção-Geral de Educação

EBB - Escola Básica do Bonito

EPE – Educação Pré-Escolar

ESES – Escola Superior de Educação de Santarém

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

NC - Notas de Campo

NEE - Necessidades Educativas Específicas

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PI – Produção Inicial

PF – Produção Final

PES – Prática(s) de Ensino Supervisionada

SE – Sequência de Ensino

UC – Unidade Curricular

Resumo

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado na Escola Superior de Educação de Santarém. Num primeiro momento, o documento contempla uma síntese relativamente às Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) nas valências de Creche, de Jardim de Infância (JI) e do 1.º CEB. A segunda parte do documento apresenta a componente investigativa de natureza qualitativa e quantitativa que compreendeu dois estudos: o primeiro correspondeu a tarefas de escrita inventada num grupo de Pré-Escolar e o segundo, à implementação de uma sequência de ensino (SE) sobre o texto de opinião no 1.º CEB. Os resultados do estudo 1 evidenciam a importância de incluir atividades de escrita inventada antes do ensino formal, promovendo a consciência fonológica. No estudo 2, a implementação de uma SE contribui para o desenvolvimento da capacidade argumentativa. O relatório contempla ainda as conclusões e uma reflexão final.

Palavras-chave: Escrita nos Primeiros Anos; Escrita Inventada; Texto de Opinião; Sequência de Ensino

Abstract

This report is part of the Master's Degree in Pre-School and Primary Education, offered by the School of Education of Santarém. The first section presents a synthesis of the Supervised Teaching Practice (STP) carried out in the contexts of Nursery, Kindergarten, and Primary Education. The second section focuses on the research component, which adopted both qualitative and quantitative approaches through two studies. The first study involved invented spelling tasks in a preschool group, highlighting the relevance of such activities in fostering phonological awareness before formal writing instruction. The second study addressed the implementation of a teaching sequence (TS) on opinion writing in Primary Education, showing its contribution to the development of argumentative skills. The report concludes with final reflections and key findings derived from both studies.

Keywords: Writing in the Early Years; Invented Writing; Opinion Text; Teaching Sequence

Índice

Agradecimentos	II
Acrónimos/Siglas	IV
Resumo	V
Abstract	VI
Índice de Figuras	VIII
Índice de Tabelas	X
Índice de Anexos	X
Introdução.....	1
Parte I – Contextos de Prática de Ensino Supervisionada	2
1.1 Prática de Ensino Supervisionada em Creche	2
1.1.1 Caracterização do meio envolvente e da instituição.....	2
1.1.2 Caracterização do ambiente educativo	4
1.1.3 Caracterização do grupo de crianças.....	6
1.1.4 Projeto de intervenção de estágio.....	7
1.2 Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância.....	12
1.2.1 Caracterização do meio envolvente e da instituição.....	12
1.2.2 Caracterização do ambiente educativo	14
1.2.3 Caracterização do grupo de crianças.....	17
1.2.4 Projeto de Intervenção de estágio.....	18
1.3 Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico	23
1.3.1 Caracterização do meio envolvente e do agrupamento	23
1.3.2 Caracterização do ambiente educativo	24
1.3.3 Caracterização da turma.....	28
1.3.4 Projeto de Intervenção de estágio.....	30
Parte II – Exercício investigativo	35
2.1 Contextualização do exercício investigativo e notas metodológicas iniciais	35
2.2 Enquadramento teórico.....	35
2.2.1 A Escrita nos Primeiros Anos no JI	41
2.2.2 O Ensino da Escrita no 1.º CEB: prioridades	45
2.2.3 Escrita Inventada nas primeiras idades.....	47
2.2.4 O texto de opinião no 1.º CEB	51

2.3 Desenho do Estudo	54
2.4 Considerações Éticas	55
2.5 Estudo 1	55
2.5.1 Tipo e pertinência do estudo.....	55
2.5.2 Questões de investigação e objetivos	55
2.5.3 Contexto e participantes	56
2.5.4 Processos de recolha e tratamento de dados	56
2.5.4.1 Instrumentos de recolha de dados	56
2.5.5 Procedimento.....	58
2.6 Estudo 2	60
2.6.1 Tipo e pertinência do estudo.....	60
2.6.2 Questões de investigação e objetivos	61
2.6.3 Contexto e participantes	62
2.6.4 Processos de recolha e tratamento de dados	62
2.6.4.1 Instrumentos de recolha de dados	62
2.6.5 Procedimento.....	64
2.7 Apresentação e análise dos resultados.....	66
2.7.1 Estudo 1 – Escrita Inventada	66
2.7.2 Estudo 2 – Escrita de Opinião.....	75
2.8 Conclusão do estudo 1 e do estudo 2.....	91
2.9 Limitações e implicações para futuras investigações	91
Reflexão Final.....	97
Referências Bibliográficas	102
Anexos	110

Índice de Figuras

Figura 1 – Espaço Exterior – Unidade de São Domingos	4
Figura 2 – “Tubo Sensorial”	8
Figura 3 – “Garrafas Sensoriais”	9
Figura 4 – “Exploração do Tubo Sensorial”	10
Figura 5 – “Exploração das “Garrafas Sensoriais”	12
Figura 6 – Espaço Exterior do CSIS	14
Figura 7 – Livro “Crescer é Mágico”	19

Figura 8 – Pré-teste e apresentação das cinco imagens correspondentes às cinco palavras	20
Figura 9 – “Medição do Hipopótamo”	22
Figura 10 – Espaço exterior da Escola	26
Figura 11 – Planta da Sala.....	28
Figura 12 – “Jornal ADAPTA”	32
Figura 13 – Leitura e reconto do livro: Amélia quer um cão e escrita da PI.....	32
Figura 14– Simetria de Reflexão.....	34
Figura 15 – Estudo 1.....	54
Figura 16 – Estudo 2.....	54
Figura 17 – Esquema da Sequência de Ensino. (Adaptado: Pereira et al., no prelo)	64
Figura 18 – Gráfico com o desempenho das crianças na tarefa de Escrita Inventada durante os dois momentos de avaliação.....	73
Figura 19 – Produção Inicial da L (Parte Inicial do texto)	78
Figura 20 – Produção Final da L (Parte Inicial do texto).....	78
Figura 21 – Produção Inicial da M (Corpo do texto)	79
Figura 22 – Produção Final da M (Corpo do texto)	80
Figura 23 – Produção Inicial (Fechamento)	81
Figura 24 – Produção Final (Fechamento).....	82
Figura 25 – Frases das Produções Finais dos Alunos (Organizadores Textuais na Parte Inicial)	83
Figura 26 – Produção Inicial da A (Organizadores Textuais no Corpo do texto)	84
Figura 27 – Produção Final da A (Organizadores Textuais no Corpo do Texto).....	84
Figura 28 – Produção Inicial da U (Organizadores Textuais no Fechamento).....	85
Figura 29 – Produção Final da U (Organizadores Textuais no Fechamento)	86
Figura 30 – Produção Inicial da M (Paragrafação).....	87
Figura 31 – Produção Final da M (Paragrafação)	87
Figura 32 – Produção Inicial da R (Mecanismos Enunciativos – Utilização da 3. ^a Pessoa – Gestão das Vozes)	89
Figura 33 – Produção Final da R (Mecanismos Enunciativos – Utilização da 3. ^a Pessoa – Gestão das Vozes)	89
Figura 34– Produção Final (Mecanismos Enunciativos – Intensificadores e Atenuadores de Opinião).....	90

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Representação do “Dia-tipo” na Creche	4
Tabela 2 – Representação do “Dia-tipo” em JI.....	16
Tabela 3 – Classificação quanto ao número de sílabas e estrutura silábica das cinco palavras utilizadas no Pré-teste e no Pós-teste.....	58
Tabela 4 – Produções escritas das crianças no Pré-teste e no Pós-teste das palavras “cão” e “pato”	67
Tabela 5 – Produções escritas das crianças no Pré-teste e no Pós-teste das palavras Brócolos e Sapatilhas.....	69
Tabela 6 – Produções escritas das crianças no Pré-teste e no Pós-teste da palavra Hipopótamo.	71
Tabela 7 – Resultados do desempenho das crianças no Pré-teste.....	72
Tabela 8 – Resultados do desempenho das crianças no Pós-teste	73
Tabela 9 – Número de Palavras da Produção Escrita. (Adaptado: Pereira et al., no prelo)..	76
Tabela 10 – Plano do Texto. (Adaptado: Pereira et al., no prelo).....	76
Tabela 11 – Mecanismos de Textualização (Adaptado: Pereira et al., no prelo)	82
Tabela 12 – Mecanismos Enunciativos. (Adaptado: Pereira, et al. 2025).....	88

Índice de Anexos

Anexo I – Planificação da atividade: Pré-teste	110
Anexo II – Planificação da atividade sobre a consciência fonológica: “As sílabas que o Hipopótamo devorou!”	123
Anexo III – Planificação da atividade: “Vamos Medir o Hipopótamo”	129
Anexo IV – Planificação da atividade da escrita da PI.....	132
Anexo V – Planificação da atividade sobre a Simetria de Reflexão.....	138
Anexo VI – Modelo do Pré-Teste e do Pós-Teste sobre a escrita inventada.....	145
Anexo VII – Modelo da Sequência de Ensino sobre o Texto de Opinião.....	146
Anexo VIII - Instrumento de Autorregulação e Acompanhamento no Pré-Escolar.....	166
Anexo IX - Dispositivo de Autorregulação e Acompanhamento no 1.º CEB - Matemática..	167
Anexo X - Dispositivo de Autorregulação e Acompanhamento no 1.º CEB - Português.....	168
Anexo XI – Pré-Testes preenchidos pelas crianças	169
Anexo XII – Pós-Testes preenchidos pelas crianças.....	181
Anexo XIII – PI sobre o texto de opinião redigida pelas crianças.	191
Anexo XIV – PF sobre o texto de opinião redigida pelas crianças.....	196
Anexo XV – Notas de Campo (Creche).....	200

Anexo XVI – Notas de Campo (Pré-Escolar)	203
Anexo XVII – Notas de Campo (1.º CEB)	207
Anexo XVIII – Autorização de Registo de Imagens na Creche.....	211
Anexo XIX – Autorização de Registo de Imagens no Pré-Escolar.....	212
Anexo XX – Autorização de Registo de Imagens no 1.º CEB	213
Anexo XXI – Imagem da atividade: “Pré-teste e apresentação das imagens correspondentes às cinco palavras”	214
Anexo XXII – Imagem da atividade: “As sílabas que o hipopótamo devorou”	215
Anexo XXIII – Imagem da atividade: “Vamos medir o hipopótamo”.....	216
Anexo XXIV – Imagem da atividade: “Descobre que palavra sou”	217
Anexo XXV – Imagem da atividade: “A história que o hipopótamo devorou”	218

Introdução

O presente relatório integra a Unidade Curricular (UC) de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II (PES), lecionada no segundo semestre do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) pela professora Maria João Cardona, sob orientação e supervisão da professora doutora Inês Cardoso.

Este documento tem como finalidade cumprir os objetivos de aprendizagem definidos para a UC, conforme estabelecido no programa disponibilizado no *site* da instituição. Pretende-se que possuamos capacidades para desenvolver competências de investigação no contexto de prática de ensino supervisionada; aprofundar conhecimentos relativos aos métodos e técnicas de investigação em educação; aplicar os conhecimentos obtidos na UC de Investigação em Educação; organizar e analisar os dados recolhidos nos contextos de estágio; elaborar considerações devidamente fundamentadas, pertinentes para o conhecimento profissional e a prática pedagógica; elaborar e apresentar publicamente o Relatório de Estágio.

Este relatório contempla duas grandes partes principais que se subdividem. A primeira parte corresponde a uma breve síntese descritiva e reflexiva dos contextos, no qual foram realizados os estágios no decorrer do mestrado; já a segunda contempla tudo o que diz respeito aos exercícios investigativos levados a cabo: os pressupostos teóricos que sustentam o presente relatório, baseado em autores de referência da literatura da especialidade, mais precisamente no que concerne ao ensino da escrita nos primeiros anos; à escrita inventada no jardim de infância; à escrita no 1.º CEB, particularmente ao ensino do género texto de opinião no 1.º CEB.

Esta segunda parte centra-se, pois, numa vertente mais exploratória e de investigação, apresentando a seguinte temática: "Os contributos da escrita inventada como etapa inicial no desenvolvimento da linguagem escrita e da escrita de opinião como instrumento promotor do pensamento crítico e da capacidade argumentativa no 1.º CEB". Nela, incluímos a justificação do tema, a metodologia de investigação adotada, tendo em consideração a natureza do estudo e os objetivos propostos. De igual modo, serão apresentados o Estudo 1 e o Estudo 2 nos quais se descreve a caracterização do contexto, bem como dos participantes do estudo e a análise reflexiva dos resultados.

A fase final deste relatório culminará numa reflexão, que apresenta uma análise das principais aprendizagens e contributos proporcionados ao longo das PES, incluindo uma análise ao exercício investigativo. As referências bibliográficas e os anexos finalizam e complementam o relatório, oferecendo uma compreensão mais aprofundada de toda a investigação.

Parte I – Contextos de Prática de Ensino Supervisionada

A primeira parte do relatório denominada “Contextos de Prática de Ensino Supervisionada” tem como finalidade a apresentação, breve, dos contextos educativos onde decorreram as diferentes Práticas de Ensino Supervisionadas, no decurso do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Esta parte contempla o meio envolvente, da instituição, do ambiente educativo, do grupo, bem como dos projetos de intervenção implementados nos diversos contextos de estágio. Ao concluir esta primeira parte, será apresentada uma reflexão relativamente à realização dos três estágios, destacando os seus contributos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

1.1 Prática de Ensino Supervisionada em Creche

1.1.1 Caracterização do meio envolvente e da instituição

A Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de Creche, decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social - IPSS - sem fins lucrativos pertencente à Diocese de Santarém, entre o mês de novembro do ano de 2023 e o mês de janeiro do ano de 2024. Esta Instituição oferece serviços à comunidade das freguesias de Marvila, São Salvador, São Nicolau, Santa Iria, Várzea, Romeira e Azóia de Baixo, tendo como principal objetivo “desenvolver atividades de ação social e educacional, promotoras da pessoa humana, através de várias respostas sociais” (Unidade de São Domingos, 2023, p. 6).

A instituição foi fundada em 1945, tendo funcionado até 1976 (Centro Social Interparoquial de Santarém, s.d.). A sua principal missão era recolher crianças abandonadas. Entre o ano de 1970 e 1976 foi concebido o Centro Paroquial de Sta. Iria, na Ribeira de Santarém, cuja inauguração foi realizada no edifício do Milagre, da “Sopa dos Pobres” a cargo do albergue da PSP de Santarém (Centro Social Interparoquial de Santarém, s.d.). Em conjunto com as forças vivas dessa altura foi criado em 1976, o Jardim de Infância do Milagre, no antigo edifício da “Sopa dos Pobres” (Centro Social Interparoquial de Santarém, s.d.).

Em 1985 foram abertas as unidades das Portas do Sol, com as valências de Creche, Jardim de Infância e (ATL) - Atividades de Tempos Livres (Centro Social Interparoquial de Santarém, s.d.). Uma década depois, em 1995 foi criada a Unidade de S. Domingos, com as valências de Creche e Jardim de Infância (Centro Social Interparoquial de Santarém, s.d.).

A instituição localiza-se de um modo geográfico na cidade de Santarém, sensivelmente, a 2,2 quilómetros do centro da cidade, cuja área geográfica possui 559 quilómetros quadrados, abrangendo a União de Freguesias de Santarém (Centro Social e Interparoquial de Santarém, s.d.).

A IPSS é rodeada por apartamentos de primeira habitação em elevado número. Além disso, é possível observar na sua proximidade; cafés; um estabelecimento bancário; uma agência imobiliária; uma paragem de autocarro, entre outros estabelecimentos comerciais e um jardim, onde prevalecem alguns espaços verdes, com a presença de bancos de madeira, destinados a satisfazer as necessidades da população residente.

A responsabilidade pela estrutura educacional desta instituição, é liderada pela Coordenadora Pedagógica, em conjunto com a Diocese de Santarém e todos os membros da comunidade educativa, responsáveis por conceber documentos, como o Projeto Educativo, com o intuito de oferecer serviços para todos os utentes, famílias e a comunidade em geral (Projeto Educativo, 2023).

É uma Instituição que se destina ao apoio a idosos e recebe crianças dos 3 meses aos 6 anos de idade, dispondo das seguintes valências - Creche; Jardim de Infância; Centro de Dia; Apoio Domiciliário e Lar - distribuídas na sua totalidade por cinco unidades (Unidade de São Domingos, 2023).

A Instituição, é composta por um refeitório destinado às salas de 2; 3; 4 e 5 anos; um refeitório para a sala de 1 ano; uma cozinha; espaços exteriores (Figura 1) destinados à creche e ao pré-escolar (figura 1); uma sala com cacifos para os funcionários; uma sala de descanso destinada aos funcionários, auxiliares de ação educativa e educadores; uma casa de banho para adultos e um gabinete destinado à Coordenadora da Instituição. O projeto educativo da instituição denominado “Crescer com todos” parte da identidade da Instituição, articulando-se com a legislação em vigor, com as necessidades contextuais, organizacionais e específicas do seu público-alvo e com objetivos curriculares, tendo como meta a mudança e a inovação. Tem como objetivo dar continuidade ao investimento na qualidade da ação educativa (Unidade de São Domingos, 2023).

Este projeto educativo é orientador da atividade pedagógica que tem lugar nas unidades de infância da instituição. Com este projeto, a Instituição procura uniformizar as normas e os procedimentos, respeitando os seus objetivos (Unidade de São Domingos, 2023). A principal preocupação da equipa pedagógica assenta na valorização do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, na incessante busca contínua da alegria de viver, fortalecendo a maturação progressiva e harmoniosa da identidade, num projeto de vida a partir dos valores humanos, éticos e cristãos (Unidade de São Domingos, 2023).

O Projeto Pedagógico de Sala foi concebido tendo por base os objetivos gerais de creche, que assentam nos processos de ensino e aprendizagem, visando contribuir para a 1.ª etapa de educação das crianças, permitindo que estas alcancem diversos objetivos, em conformidade com o artigo 4.º referente à Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto (Cunha, 2023). Este Projeto visa favorecer o desenvolvimento físico e mental das crianças, diminuindo

os efeitos desfavoráveis da separação temporária da criança da sua família, função na qual as Auxiliares desempenham um papel imprescindível.

O projeto foca-se em diversas áreas do desenvolvimento infantil, adequadas à Creche, nomeadamente no que diz respeito: à área do desenvolvimento motor; à área do desenvolvimento pessoal e social; à área do desenvolvimento cognitivo e da linguagem, e, por fim, à área do desenvolvimento do pensamento crítico (Cunha, 2023).



Figura 1 – Espaço Exterior – Unidade de São Domingos

1.1.2 Caracterização do ambiente educativo

A creche tem três salas, a sala do berçário; a sala de 1 ano e a sala de 2 anos. O berçário diz respeito à sala onde realizámos a PES. Esta sala era composta por um grupo de dez crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os dez meses. Este grupo era constituído por seis meninos e quatro meninas. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa. Na sala do Berçário existe uma Auxiliar Responsável e uma Auxiliar Ajudante. Ambas exercem as suas funções tendo por base uma rotina que se traduz na repetição de acontecimentos ao longo do dia, permitindo à criança ganhar confiança; tal como afirmam Post e Hohmann (2011), “os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (p.15).

De acordo com esta perspetiva, a tabela 1 explicita a rotina executada ao longo do dia na sala de Berçário da instituição:

Tabela 1 – Representação do “Dia-tipo” na Creche

“Dia-Tipo”	
Horário	Rotina
07h30 - 09h30	Acolhimento
9h30 - 10h00	Higiene
10h00 - 11h00	Atividade orientada e/ou brincadeira livre
11h00 - 11h30	Higiene e preparação para o almoço
11h30 - 12h30	Período de almoço
12h30 - 12h45	Higiene e preparação para a sesta
12h45 - 15h00	Sesta

15h00 - 15h30	Higiene e preparação para o lanche
15h30 - 16h00	Período do lanche
16h00 - 16h30	Higiene e brincadeira livre
19h00	Encerramento da Creche

No que diz respeito ao “Dia-Tipo”, o grupo de crianças é acolhido no colo da Auxiliar Responsável de forma afetuosa, transmitindo segurança às crianças e evitando a separação abrupta dos familiares. Posteriormente, no período em que é realizada a higiene, é feita a muda da fralda de todas as crianças, com as devidas precauções e cuidados de higiene para que se sintam confortáveis e seguras. O início das atividades orientadas vem *a posteriori* e é realizado de acordo com as aprendizagens que se pretende promover. De acordo com o que a Auxiliar Responsável referia: “nestas idades as atividades que priorizamos são: as canções, as músicas e os elementos sensoriais”. O período da higiene e preparação para o almoço é realizado depois das atividades orientadas e/ou brincadeira livre, procedendo-se à muda da fralda e colocando-se posteriormente as crianças nas cadeiras para se dar início à refeição. Primeiramente, dá-se prioridade à fruta batida e depois à sopa; porém, dependendo da criança e dos seus gostos, existe necessidade de intercalar entre uma colher de sopa e uma colher de fruta batida. De seguida, é realizada a higiene e a preparação para a sesta, procedendo-se à muda da fralda, colocando-se em seguida as crianças nos seus berços, embalando-as até adormecerem. Segundo Brazelton (2018), os bebés precisam de mais horas de sono para o seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, sendo que tanto os pais, como os educadores devem respeitar o ritmo individual de cada criança. Após o período da sesta é realizada a Higiene e a preparação para o lanche que consiste na muda da fralda e na colocação das crianças nas respetivas cadeiras para que possam lanchar. Terminada a hora do lanche, as crianças são colocadas no tapete e permanecem em brincadeira livre até ao regresso dos seus familiares.

No que diz respeito à sala do berçário onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada, esta é composta por uma sala de berços; uma zona de higienização; uma sala para “brincar”, que contempla um espaço destinado às refeições dos bebés. À entrada da sala verifica-se a existência de um *hall* com cabides, devidamente identificados com as fotografias das crianças e os seus respetivos nomes, para que os familiares coloquem os seus pertences. Por cima dos cabides, na parede, encontra-se um quadro de cortiça denominado de “Recados” e por cada criança existe uma folha de papel plastificada e identificada com o seu nome que se destina aos recados que os familiares queiram anotar, ou aos recados que as Auxiliares necessitem de transmitir aos familiares.

A porta da sala está identificada com o nome da Responsável de Sala, assim como o nome da Ajudante de Ação Educativa. Ao entrar na sala, do lado direito, na parede, é possível encontrar um quadro em cortiça, com uma folha plastificada, que se destina aos registos

diários nos cuidados pessoais das crianças. Neste mesmo quadro encontra-se uma mica de plástico que contém as autorizações e os contactos dos familiares das crianças da sala de berçário. Em frente à porta da sala, na parede, encontra-se um quadro de cortiça denominado “Alimentação”, que se destina a colocar a informação sobre a alimentação de cada criança, com base na introdução alimentar correspondente às suas idades. Ao lado deste quadro é possível verificar a presença de um outro quadro de cortiça denominado “Aniversários”, com as fotografias das crianças e a sua respetiva data de nascimento.

Do lado esquerdo da sala, numa outra divisão, é possível encontrar o quarto com os respetivos berços, onde são realizados os momentos da sesta, logo após o almoço. No que diz respeito à sala para “brincar”, é onde as crianças permanecem a maior parte do tempo, tendo à sua disposição um tapete acolchoado para que possam movimentar-se livremente, explorando os brinquedos que têm ao seu dispor. Além disso, em frente a este tapete, na parede, é possível encontrar um espelho grande, para que as crianças possam descobrir-se a si e aos seus pares, e um corrimão com brinquedos suspensos que incentivam o movimento. Pela sala existem brinquedos interativos estrategicamente posicionados para estimular o gatinhar.

As refeições das crianças são realizadas na própria sala, equipada com mesa e cadeiras adaptadas às crianças. Próximo a esta mesa, existe um armário com caixas identificadas para guardar o vestuário das crianças e, em frente a este armário, localiza-se a sala de higienização, que contém materiais organizados para os cuidados de higiene, como fraldas, cremes e toalhetas, além de uma plataforma para proceder à troca de fraldas e um dispensador para fraldas usadas.

Por último, no exterior da sala de higienização, existe um armário destinado ao armazenamento de documentos importantes, como o projeto educativo de sala e *dossiers* com informações individuais de cada criança.

1.1.3 Caracterização do grupo de crianças

A sala de Creche onde foi realizada a PES era composta por um grupo de dez crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os dez meses. Este grupo era constituído por seis meninos e quatro meninas. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa.

Importa referir que as crianças possuíam gostos distintos no que concerne à alimentação, agindo de modo seletivo em relação aos alimentos. Desta forma, existia uma criança que só comia a sopa se ingerisse em simultâneo a fruta, por esta ser doce. Existia uma outra criança com preferência por alimentos que não contêm açúcar, preferindo a sopa e o iogurte natural, demonstrando resistência à fruta e à papa. Verifica-se, ainda, que havia uma outra criança que não gostava de ingerir alimentos frios, sendo que a fruta tinha de ser

aquecida para que a aceitasse na hora da refeição. As restantes crianças gostavam de todos os alimentos.

A auxiliar responsável orienta as atividades do grupo com o apoio da ajudante auxiliar, nas rotinas, bem como nas propostas pedagógicas. No decorrer das atividades orientadas com música, as crianças mais velhas reagem com entusiasmo, imitando os gestos das auxiliares, batendo palmas e dançando, enquanto as mais novas apenas acompanham com o olhar e fazem pequenos movimentos corporais. No entanto, quando o som provém de um áudio gravado, a resposta das crianças é menos expressiva, pois não há interação direta como acontece com a presença do adulto.

No que diz respeito à coordenação motora, as crianças encontram-se em patamares distintos, apresentando diferentes níveis de desenvolvimento motor, sendo que algumas das crianças mais velhas já gatinham, sentam-se sozinhas ou dão pequenos passos com apoio, tal como defende Brazelton (2018, p. 134) “Por volta dos oito meses, sente-se perfeitamente à vontade na posição sentada”, enquanto que as crianças mais novas apenas levantam a cabeça e mexem os membros superiores e posteriores e outras movimentam-se livremente no tapete, rolando para ambos os lados, indo de encontro do que defende Brazelton (2018, p. 134) “Um bebé desta idade consegue virar-se e inclinar-se para a frente ou para os lados”.

No que concerne à comunicação, todas as crianças imitam sons para se expressarem e comunicarem com os seus pares e os adultos. É de salientar que as Auxiliares priorizam a aquisição da linguagem, falando muito com as crianças e cantando canções ao longo do dia. Incluir a música na rotina da Creche irá permitir, segundo Pinto e Ribeiro (2021, p. 57), que as crianças construam uma “cultura musical autêntica, ouvindo os sons e músicas do seu meio, explorando o som de objetos e os sons que são capazes de produzir vocalmente, de modo a expressar desejos e necessidades ou apenas por pura brincadeira sonora”. Importa ainda destacar que a relação existente entre as crianças e os adultos à sua volta é bastante positiva, uma vez que as Auxiliares interagem constantemente com as crianças, fornecendo-lhes a atenção de que estas necessitam, sendo notório o afeto que estabelecem com as crianças, permitindo que se sintam seguras e protegidas, mesmo não estando com os seus progenitores.

1.1.4 Projeto de intervenção de estágio

O projeto pedagógico intitulado “Projeto – O mundo vamos explorar, a brincar e a sentir” foi elaborado com base no período de observação participante que decorreu de 15 de novembro a 15 de dezembro de 2023. Embora o estágio não contemplasse na sua génese nenhuma intervenção pedagógica, foram desenvolvidos dois recursos físicos alinhados com a visão da auxiliar responsável, que valoriza o desenvolvimento sensorial, linguístico e físico

Na segunda semana foi implementado o recurso que se designou de “Garrafas Sensoriais” (Figura 3). Após ter procedido à realização de uma pesquisa sobre os diversos materiais que as garrafas deveriam conter no seu interior, concluiu-se que era importante que o seu conteúdo produzisse sons, apresentasse diferentes cores e diferentes formas compostas por objetos tais como: guizos, arroz, letras de madeira, *glitter*, feltro, missangas e elásticos coloridos (Rosseau, 1975; Montessori, 1987; Carvalho, 2005). É de salientar que algumas garrafas continham água, o que permitia observar o movimento flutuante dos objetos no seu interior, promovendo estímulos diversos visuais e sensoriais. As “Garrafas Sensoriais” proporcionaram às crianças o contacto com novas sensações, através da audição e da visão, permitindo-lhes desenvolver competências ao nível da acuidade auditiva, através da perceção dos diversos sons, bem como competências ao nível da acuidade visual, através da visualização rica em cores e em movimentos de flutuação dos diversos materiais que foram submersos em água. Além disso, o ato de segurarem as garrafas com as suas mãos permitiu-lhes desenvolver a motricidade grossa, assim como o desenvolvimento motor associado ao ato de rebolar, rastejar e gatinhar para alcançarem as respetivas garrafas que estavam espalhadas ao longo do tapete e em vários locais da sala (Montessori, 1987; Carvalho, 2005).



Figura 3 – “Garrafas Sensoriais”

Atividades Destacadas

A atividade que resultou da exploração de um “Tubo Sensorial”, foi implementada com o intuito dos bebés poderem explorar os diversos materiais que estavam cosidos ao longo deste tubo. Nesse sentido, pretendíamos, através desta atividade, envolver a utilização do corpo, tanto para as crianças que se mantinham ainda deitadas no tapete e que seguravam os objetos com as suas mãos, como para as crianças que já se deslocavam pelo espaço, quer seja a gatinhar, a arrastar o corpo ou andar apoiadas. Para além disso, este tipo de atividades

com recursos que envolvam diferentes tipos de materiais, constituem uma mais-valia numa sala de berçário, uma vez que estimulam as capacidades sensório-motoras, tal como refere Piaget (1983). Desta forma, a utilização, a ativação corporal e sensorial são cruciais na medida em que permitem adquirir aprendizagens significativas e duradouras, através da existência de experiências que sejam capazes de trabalhar (Gallahue, Goodway & Ozmun, 2011).

Importa referir que, a exploração do “Tubo Sensorial” possibilitou diferentes momentos de conhecimento relativamente às propriedades dos materiais disponibilizados, assim como o estímulo de movimentos, quer a nível de deslocamentos e equilíbrios, quer em termos de manipulação, tendo sido um recurso utilizado pelas crianças desde o dia 5 de dezembro de 2023 ao dia em que terminou o estágio (15 de dezembro de 2023). A nota de campo que se segue diz respeito ao relato do que se sucedeu no primeiro dia da implementação do recurso (Nota de Campo 6):



• **Nota de campo n.º 6, dia 28 de novembro 2023**

Assim que o “Tubo Sensorial” foi colocado em cima do tapete acolchoado, o menino B. e a menina L. gatinharam rapidamente até ao mesmo. Tanto o menino B. como a menina L. esticaram os braços em direção ao tubo e sentaram-se no tapete, começando por segurar um dos objetos. O menino M. rastejou até ao tubo e segurou no objeto que tinha no seu interior guizos. As crianças que permaneciam deitadas rebojavam até ao tubo e levavam a esponja à boca. À medida que as crianças se davam conta das texturas, seguravam no objeto com vigor, batendo no mesmo, sentindo-o. A esponja de banho foi o objeto que mais curiosidade despertou nas crianças, seguindo-se a bola que continha no seu interior guizos. Também os arcos em borracha eram outro elemento de atração, uma vez que as crianças as utilizavam para coçar as gengivas, por causa dos dentes de leite que estavam a nascer. As crianças iam rodando em torno do tubo para segurarem todos os objetos. A exploração deste recurso no primeiro dia teve a duração de duas horas durante o período da manhã e uma hora durante o período da tarde.

Figura 4 – “Exploração do Tubo Sensorial”

No decorrer desta atividade, nenhuma criança demonstrou desagrado ou incómodo ao experimentar novas texturas. Pelo contrário, todas elas evidenciaram curiosidade e interesse pelo que estavam a explorar, não existindo, deste modo, um tempo delimitado para este momento. A implementação deste recurso permitiu aos bebés explorarem as diferentes

texturas inseridas no tubo, através do tato, do paladar ou dos movimentos de perícia e manipulação ou de deslocamentos até ao tubo. Avaliando esta atividade, é possível concluir que a mesma se tornou bastante benéfica, uma vez que permitiu o desenvolvimento de capacidades sensório-motoras, atribuindo novos significados aos materiais explorados, quer seja através dos sentidos, quer seja através da utilização de diferentes movimentos exploratórios (Piaget, 1983), permitindo também a interação entre pares, tendo em conta que todos as crianças exploraram o “Tubo Sensorial” simultaneamente.

No que diz respeito à atividade que resultou na implementação do recurso denominado: “Garrafas Sensoriais”, foram utilizadas garrafas de 0,25L que apresentavam um formato favorável para a exploração e para o seu manuseamento, concentrando também o conteúdo.

É de salientar que antes da implementação da atividade as garrafas foram devidamente testadas. No interior de quatro garrafas colocámos água para que os materiais (elásticos coloridos; missangas coloridas; bolas de lã coloridas e Glitter) pudessem produzir um efeito visual de flutuação. Nas restantes quatro garrafas colocámos materiais (letras de madeira coloridas; bolas de borrachas coloridas; missangas e massas) que produzissem diferentes sons, à medida que as garrafas eram agitadas. Desta forma, no dia 12 de dezembro de 2023, algumas das garrafas sensoriais foram colocadas ao longo do tapete e as restantes em expostas em vários locais da sala, com o intuito de incentivar as crianças que gatinhavam, rastejavam ou andavam apoiadas a movimentarem-se até às mesmas, bem como as crianças que apenas rolavam no tapete a chegar até às garrafas. É através da manipulação de objetos, que a criança se vai apercebendo das suas características e como reagem à sua ação, realizando descobertas que permitem o desenvolvimento da motricidade, do raciocínio e da criatividade (Rousseau, 1975; Hohmann, Banet & Weikart, 1978; Serrano, 2016). A nota de campo que se segue evidencia o que se sucedeu no dia em que a atividade foi implementada e as respetivas reações das crianças (NC 7):



- **Nota de campo n.º 7, dia 12 de dezembro 2023**

A menina L. gatinha até ao fundo da sala, onde se encontrava uma garrafa sensorial no peitoril da porta sacada. Apoiando-se na pedra do peitoril, alcança a garrafa com letras de madeira e, de seguida, gatinha até ao canto da sala e segura na garrafa com água e elásticos coloridos. Senta-se novamente e começa por abanar em movimentos rápidos a primeira, projetando-a para o tapete onde se encontravam outras crianças. Repete o mesmo com a segunda garrafa e permanece a olhar para a segunda garrafa durante algum tempo. O restante grupo de crianças tentam alcançar as garrafas, segurando as que estão mais próximas de si. O menino B. segura duas garrafas ao mesmo tempo nas suas mãos e abana-as com precisão e permanece por uns momentos a olhar atentamente para a garrafa que tem as bolas de lã coloridas a flutuar.

Figura 5 – “Exploração das “Garrafas Sensoriais”

Importa referir que, foi possível analisar que todas as crianças tiveram oportunidade de explorar através dos sentidos e movimentos, rápidos ou lentos, cada garrafa que era colocada à sua disposição, permitindo o desenvolvimento de capacidades sensório-motoras (Piaget, 1983). Além disso, estes materiais ao terem sido mantidos na sala, possibilitaram diversas oportunidades de exploração livre, quer seja através de momentos individualizados, quer seja por meio da interação com os pares, indo ao encontro do que defende Taylor, et al., (2023), a utilização partilhada de materiais em contextos educativos constitui um meio privilegiado para a construção ativa de relações sociais, favorecendo a cooperação e a relação entre pares.

1.2 Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

1.2.1 Caracterização do meio envolvente e da instituição

A Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de (JI), à semelhança do estágio em contexto de Creche, decorreu na mesma IPSS no centro de Santarém. Esta Instituição apresenta a sua visão regendo-se pelos seguintes valores: (Unidade Padre Manuel Francisco Borges, 2024, p. 6): (i) Respeito pelo conceito unitário e global da pessoa humana, bem como

a sua dignidade; (ii) Consideração do espírito de convivência e de solidariedade social como condição decisiva do trabalho comum, valorizando os indivíduos, as famílias, bem como a restante comunidade; (iii) Respeito pela liberdade de consciência e formação cristã de cada um dos seus utentes.

A instituição abriu portas em 1945 e tinha como missão, acolher crianças abandonadas. No ano de 1976 foi concebido o Centro Pró-Infância de Santarém, agrupando as três unidades, nomeadamente: o Centro Familiar e Social de Nossa Senhora de Marvila, o Centro Paroquial de Sta. Iria (Ribeira de Santarém) e o Jardim de Infância do Milagre (Centro Social e Interparoquial de Santarém, s.d.).

Em 2001, foi inaugurada a Unidade de D. António Francisco, com as valências de ATL, Centro de Dia e Apoio a Familiar ao Domicílio (Centro Social e Interparoquial de Santarém, s.d.). Em outubro de 2006, foi inaugurada a Unidade Padre Manuel Francisco Borges, situada no edifício próximo ao infantário do milagre, após este ter sido submetido a obras de restauro (Centro Social e Interparoquial de Santarém, s.d.).

A IPSS corresponde ao Centro Social Interparoquial de Santarém (CSIS) localiza-se de um modo geográfico na cidade de Santarém, mesmo no centro da cidade, cuja área geográfica possui 559 quilómetros quadrados, abrangendo a União de Freguesias de Santarém. A Creche e o Jardim de Infância da instituição é rodeada por apartamentos de primeira habitação, em elevado número. É possível observar na sua proximidade, cafés; uma ótica; uma loja de produtos agrícolas; um shopping, entre outros estabelecimentos comerciais. Esta instituição localiza-se no centro da cidade, observando-se bastante movimento rodoviário e a ausência de espaços verdes ao seu redor.

A instituição, encontra-se dividida em dois pisos. O primeiro piso destina-se à valência de Creche e o rés do chão destina-se à valência de Jardim de Infância. Ambos partilham espaços comuns, tais como: um refeitório destinado às salas de 2, 3, 4 e 5 anos; uma cozinha; um espaço exterior aberto (figura 6), com uma zona coberta que contém baloiços e um escorrega (destinado às crianças do pré-escolar, bem como às crianças do berçário); duas casas de banho para adultos; duas casas de banho para crianças; um gabinete destinado à Coordenadora da Instituição.

No que diz respeito às salas, no piso superior verifica-se a existência de uma sala de berçário; uma sala destinada às crianças com 1 ano idade; uma sala destinada às crianças com 2 anos idade. No piso inferior existe uma sala destinada às crianças com 3 anos idade; uma sala destinada às crianças com 4 anos idade e uma sala destinada às crianças com 5 anos idade.

O espaço educativo está organizado e devidamente adaptado a todas as faixas etárias, permitindo a exploração autónoma das crianças. No que diz respeito à equipa, existe uma grande relação de companheirismo e dedicação de todas as partes.

“Crescer com todos” é o nome do projeto da instituição, devidamente articulado com a legislação em vigor, adapta-se às necessidades contextuais, organizacionais e específicas das crianças e, detentor de objetivos curriculares, apresenta como meta a mudança e a inovação. O seu objetivo principal é: “fomentar nas crianças valores de ética, integridade, humildade, cooperação, disciplina e respeito pelo outro” (Unidade Padre Manuel Francisco Borges, 2024).

Assim sendo, a principal preocupação assenta na valorização do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, na incessante busca contínua da alegria de viver, fortalecendo a maturação progressiva e harmoniosa da sua identidade, num projeto de vida a partir dos valores humanos, éticos e cristãos (Unidade Padre Manuel Francisco Borges, 2024).

Relativamente à implementação do projeto, este é um processo em constante construção, estando sempre aberto a novas análises, argumentações e questionamentos. A instituição apresenta os seguintes objetivos gerais: (i) Auxiliar as crianças a refletir sobre a diversidade de valores, as implicações práticas e expressá-los em relação a si próprias, aos outros, à comunidade e ao mundo em geral; (ii) Fomentar, nas crianças, atitudes de respeito e de valorização crítica pelo meio ambiente, assim como interiorizar normas e leis que regem os elementos que o configuram (Unidade Padre Manuel Francisco Borges, 2024).



Figura 6 – Espaço Exterior do CSIS

1.2.2 Caracterização do ambiente educativo

A sala de JI onde realizámos a PES tinha como responsáveis, uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A sala dos 4 anos era composta por várias zonas inspiradas nas seguintes metodologias: Movimento da Escola Moderna; Trabalho de Projeto; Método de Aprendizagem Cooperativa e o Modelo Curricular *High Scope* (Unidade Padre Manuel Francisco Borges, 2024). As zonas estão devidamente identificadas e designam-se

de: zona do faz de conta; zona da garagem; zona dos jogos; zona da criatividade; zona do computador; zona dos animais; zona da biblioteca; zona onde se encontram duas mesas circulares para a realização de atividades orientadas; zona do tapete, destinada à marcação de presenças, bem como à realização da leitura de histórias e, ainda, a zona de arrumações, onde a educadora coloca os materiais que são necessários para a execução de algumas atividades.

À entrada da sala, existem cabides devidamente identificados com as fotos e os nomes das crianças para que os adultos guardem os seus pertences. Por cima dos cabides, encontra-se um quadro de cortiça, onde são expostos trabalhos realizados pelas crianças, conforme o tema definido pela educadora. Do lado esquerdo da porta de entrada da sala, encontra-se outro *placard* igualmente destinado à colocação de trabalhos, onde se localiza a zona do faz de conta, denominada pela educadora e pelas crianças de: zona da casinha, onde é possível encontrar um roupeiro; uma cama; uma mesa com quatro bancos; uma cozinha e uma miniloja. Ao lado da zona da casinha, situa-se a zona da garagem, que contém uma garagem de madeira com vários carros em miniatura.

Mesmo ao lado da garagem, encontra-se a zona dos jogos, destinada às construções com legos. Esta zona contempla ainda a existência de vários tipos de *puzzles*, jogos de memória, entre outros. Para que as crianças possam brincar com estes jogos, é necessário apoiarem-se na mesa que se encontra no centro da sala. Esta mesa também está disponível para a zona que se segue, denominada de zona da criatividade, onde as crianças podem fazer desenhos e/ou pintar alguns desenhos disponibilizados pela educadora. Importa referir que a zona onde estão expostas as duas mesas se destina à realização de trabalhos orientados pela educadora.

Ao fundo da sala encontra-se a zona do tapete, utilizada com maior frequência pelas crianças durante o dia. Neste tapete as crianças fazem toda a sua rotina da manhã juntamente com a educadora, lancham e cantam a canção do “bom dia” e a canção “De manhã bem cedinho, bebo o leiteinho bem quentinho!”. Esta zona é composta somente por um tapete e na parede está afixado um painel com uma tabela para o registo das presenças, as regras da sala e ainda um panfleto destinado à marcação do estado do tempo. Ao lado do tapete, é possível verificar a existência de um armário, onde são colocados alguns jogos e materiais, como canetas de feltro, e folhas brancas, acessíveis a todas as crianças para a concretização das atividades orientadas.

Relativamente à zona da biblioteca, esta contém uma estante com vários livros disponíveis para as crianças lerem. Na penúltima zona, denominada de zona do computador, é possível encontrar uma secretária com um computador, destinado à visualização de filmes pelas crianças. Por fim, na última zona, denominada de zona dos animais, é possível

encontrar uma pequena árvore em madeira e vários tipos de animais para que as crianças possam brincar. Importa referir que, cada um destes espaços é utilizado no período da manhã das 8h00 às 10h30 e durante a tarde das 15h00 às 18h00. A preferência das crianças recai na zona dos animais, precisamente por possuir uma árvore de madeira e vários tipos de animais que podem ser colocados nos vários níveis que a árvore possui. É de salientar que, para cada uma das zonas a educadora constitui grupos de 3 a 4 elementos e distribui-os pelas várias áreas, invertendo a sua ordem permitindo que todos circulem pelas várias zonas. No que diz respeito à rotina da sala dos 4 anos, a tabela que se segue apresenta o modo como a mesma se distribui ao longo do dia (Tabela 2):

Tabela 2 – Representação do “Dia-tipo” em JI

“Dia-Tipo”	
Horário	Rotina
07h30 - 09h00	Acolhimento
10h00 - 10h30	Reforço da Manhã
10h30 - 11h40	Atividade orientada e/ou brincadeira livre
11h40 - 11h55	Higiene e preparação para o almoço
12h00 –13h00	Período de almoço
13h00 – 13h10	Higiene
13h10 - 15h00	Atividade orientada e brincadeira no exterior
15h00 – 15h20	Higiene
15h30 – 16h00	Período do lanche
16h00 – 16h30	Higiene
16h30 –18h00	Higiene e brincadeira livre
19h00	Encerramento da Creche

Relativamente ao “Dia-Tipo”, as crianças, assim que chegam à sala, são recebidas pela Educadora, permanecendo em brincadeira livre até à hora do reforço da manhã que consiste no momento em que as crianças se dirigem para o tapete, depois de arrumar a sala, para comer a maçã e/ou a bolacha, cantar as músicas do “Bom dia” e “De manhã bem cedinho, bebo o leite bem quentinho” e ainda marcar as presenças. Este momento é reservado para um diálogo entre a educadora e as crianças, de modo a que estas consigam contar algo que sintam vontade de partilhar com o grupo. Além disso, é neste momento da manhã que a educadora explica às crianças as atividades orientadas que irão realizar. Posteriormente, ocorrem as atividades orientadas, individualmente, em pequenos grupos e/ou em grande grupo. Terminadas as atividades orientadas, as crianças são encaminhadas para irem à casa de banho. Após este momento, as crianças dirigem-se para o refeitório, para irem almoçar. Assim que terminam a refeição, vão realizar a sua higiene. Após a ida à casa de banho, as crianças dirigem-se para o tapete, onde é realizado um “debate” sobre qualquer tema ou se escuta uma história contada pela educadora e/ou auxiliar de ação educativa, e só depois é que se dirigem para o espaço exterior, para poderem brincar, com os brinquedos que são

disponibilizados no exterior; neste momento, as crianças também socializam com outras de outras salas. Terminada a hora da brincadeira livre, procedem à realização da sua higiene para que possam ir lanche. Assim que terminam a hora do lanche, dirigem-se à casa de banho para procederem à sua higiene. Por último, as crianças permanecem em brincadeira livre até à hora de os seus pais regressarem ao JI e as levarem para as suas habitações.

1.2.3 Caracterização do grupo de crianças

A sala do JI onde realizámos a PES é composta por 22 crianças, das quais 12 são meninos e 10 são meninas. A maioria das crianças tem nacionalidade portuguesa, exceto uma delas que tem nacionalidade indiana. As idades das crianças estão compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Apenas oito crianças têm irmãos.

Conforme conversas informais estabelecidas com a educadora o grupo é bem-disposto e afetuoso, apresentando uma boa relação entre pares e com os adultos envolvidos no processo educativo. Além disso, é um grupo organizado e aberto a novas experiências, orientando-se autonomamente no espaço (Ambrósio, 2024). Caracteriza-se por ser um grupo que demonstra grande entusiasmo e envolvimento em atividades motoras, especialmente em jogos e percursos no exterior, onde se expressa com autenticidade e euforia. É um grupo que se interessa por atividades de expressão plástica, revelando-se desinibido perante atividades de desenvolvimento da criatividade e imaginação (Ambrósio, 2024).

Geralmente, é um grupo atento, capaz de escutar a opinião dos outros, argumentando e expondo a sua própria opinião (Ambrósio, 2024). É um grupo que demonstra clareza ao relatar acontecimentos, revelando curiosidade, empenho nas tarefas e interesse em aprender novos conceitos.

É de salientar que as crianças possuem gostos diferentes no que toca à alimentação, agindo de modo seletivo em relação aos alimentos. De um modo geral, as crianças podem consumir as refeições da instituição, exceto a criança de nacionalidade indiana, que tem restrição ao consumo de carne de porco.

Neste grupo verifica-se uma criança com necessidades educativas específicas, tendo sido diagnosticada com Perturbação do Síndrome do Espectro do Autismo.

De acordo com informações disponibilizadas pela educadora, existem quatro crianças que apresentam dificuldades na partilha, na tolerância à frustração, no cumprimento de regras e na escuta das orientações fornecidas pelos adultos.

No que que concerne ao conhecimento do mundo, verificam-se dificuldades na identificação de peças de vestuário, nomeadamente as que são para vestir quando está calor. Por fim, relativamente à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, verifica-se que três das crianças sentem dificuldade nas produções escritas, não reconhecendo o seu nome e

apresentando dificuldades no grafismo. Adiante, na parte II, do exercício investigativo, caracterizarei mais o grupo, particularmente em dimensões que foram objeto de intervenção e estudo.

1.2.4 Projeto de Intervenção de estágio

O Projeto concebido e posteriormente implementado no decorrer da PES, no ano letivo de 2023/2024, na sala dos 4 anos da instituição, intitulou-se de: “À descoberta da Metamorfose”, surgindo da curiosidade das crianças face às transformações que ocorrem na natureza com os animais e com o Ser Humano. Essa curiosidade foi observada em diferentes momentos, dois no espaço exterior e o outro no interior da sala. De acordo com Charles Darwin, a metamorfose é um elemento fundamental na adaptação e evolução das espécies ao longo do tempo (Darwin, 2009).

O primeiro momento sucedeu-se junto à horta pedagógica, onde uma criança colocou a seguinte questão: “O que vai acontecer a esta planta?” e prontamente uma das estagiárias respondeu à criança: “Esta planta, quando crescer, vai ter folhas e vai produzir flores. Essas flores são geralmente brancas, amarelas, rosa ou roxas, dependendo da variedade, depois essas flores irão transformar-se em vagens”, ao que a criança questionou: “O que são vagens?”, e a estagiária respondeu: “As vagens têm os feijões no seu interior!” e a criança afirmou: “Eu adoro feijões!”, terminando assim o diálogo (Nota de Campo 6, 1 de maio de 2024).

O segundo momento partiu de uma menina no espaço exterior, na hora da brincadeira livre, quando foi perceptível a sua curiosidade em saber como era o cabelo das duas estagiárias quando eram crianças, tendo colocado a seguinte questão: “Quando vocês eram crianças, o vosso cabelo era preto?”, sendo que eu respondi: “Não! Quando eu tinha a tua idade, o meu cabelo era loiro e tinha caracóis”. E a estagiária Patrícia Ferreira respondeu que o seu cabelo era castanho-escuro. De seguida, a menina questionou-me: “Então, se o teu cabelo era loiro, porque é que agora é preto?”, tendo eu prontamente respondido: “O meu cabelo ao longo dos anos foi escurecendo e por isso é que agora te parece ser preto. Isto acontece, porque faz parte do nosso crescimento, uma vez que à medida que vamos crescendo o nosso corpo se vai modificando!”, ao que a menina questionou: “Então quando eu for grande, vou ter o cabelo de outra cor?”, tendo eu satisfeito momentaneamente a sua curiosidade, referindo: “Nem sempre isso acontece; quando fores grande, até podes ter o cabelo da mesma cor, precisamente porque não conseguimos prever como irás ser!” (Nota de Campo n.º 7, 3 de maio de 2024).

O terceiro momento ocorreu no interior da sala, quando um menino levou um livro sobre a metamorfose da borboleta. A criança dirigiu-se às estagiárias e disse que tinha um

livro sobre a borboleta e a lagarta, mencionando que sabia que a borboleta surgia de uma lagarta (Nota de Campo n.º 8, 7 de maio de 2014).

Ao recordar estes momentos e os diálogos estabelecidos, decidiu-se avançar com a temática da metamorfose, partindo do livro *Tão, Tão Grande* da autoria de Catarina Sobral. Este livro foi o mote para a concretização do projeto denominado “À descoberta da metamorfose” e do meio de divulgação que teve por base a construção de um livro com as crianças, o qual se intitulou de “Crescer é Mágico” (Anexo V), indo ao encontro da temática da metamorfose humana presente na história *Tão, Tão Grande*. O livro “Crescer é Mágico” (Figura 7) teve como intuito apresentar os desenhos que as crianças da sala verde fizeram, relativamente às diferentes fases da vida, pelas quais irão passar, tendo ficado *a posteriori* como recurso na área da biblioteca da sala.



Figura 7 – Livro “Crescer é Mágico”

O livro “Crescer é Mágico” consistiu numa das estratégias a implementar durante a prática pedagógica e tinha como intuito incluir as representações das crianças face à sua evolução humana, desde a barriga da sua mãe, passando pela infância, adolescência, idade adulta até ser idoso. Estas representações foram solicitadas, após a visualização de uma curta-metragem sobre as fases da vida do Ser Humano, disponível em: <https://youtu.be/jjQ1hK-bC5g?feature=shared>, bem como do preenchimento de um *placard*, em grande grupo, que continha uma linha cronológica e diversas imagens sobre os diferentes estágios da vida do indivíduo, fazendo-se corresponder as figuras ao local correto da linha cronológica, representada no póster. Durante a conceção do livro, é de salientar a participação de todas as crianças e o seu enorme envolvimento em todas as fases, destacando o entusiasmo e a responsabilidade com que todas elas encararam o desafio de construir um

livro que ficasse na zona da biblioteca da sua A elaboração deste livro com a participação das crianças vai ao encontro do que defende Agostinho (2015), ao considerar que as crianças devem ser vistas como protagonistas do processo educativo, participando ativamente na construção de atividades significativas, dando às crianças a oportunidade de se afirmarem como sujeitos sociais ativos da sua aprendizagem.

Atividades Destacadas

Foi realizada em grande grupo a leitura do livro: *Tão, Tão Grande* da autoria de Catarina Sobral, (Sobral, 2016), tendo sido o mote para a concretização do Pré-teste. Este Pré-teste contemplou um conjunto de cinco palavras, três das quais foram retiradas do livro em supra (Pato; Hipopótamo; Brócolos) e as outras duas (Cão; Sapatilhas) foram selecionadas tendo por base a sua estrutura silábica e a aproximação das mesmas ao quotidiano das crianças. De acordo com as OCEPE esta atividade foi concretizada no âmbito da Área de Expressão e Comunicação, no que concerne ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Silva et al., 2026). A nota de campo que se segue evidencia no envolvimento das crianças na atividade (NC 8).



• Nota de campo n.º 8, dia 8 de maio de 2024

Neste dia durante a manhã foi realizado o Pré-teste. Por aconselhamento da educadora, foi necessário mostrar às crianças as cinco letras para que elas as copiassem, pois dificilmente iriam representar graficamente garatujas ou até letras. De facto, foi o que se confirmou, tendo estado alguns minutos junto das crianças a incentivá-las a escrever o que elas quisessem e a sua resistência e hesitação eram notórias. As crianças copiaram as cinco palavras, sendo que a menina M. mencionou: “Esta palavra é mesmo muito grande!” e eu prontamente respondi: “Sim! Essa palavra corresponde ao hipopótamo” e o menino V. disse de imediato: “O hipopótamo também é gigante!” e eu referi: “Sim, tens razão V. o hipopótamo é grande!”.

Figura 8 – Pré-teste e apresentação das cinco imagens correspondentes às cinco palavras

A atividade que teve por base a primeira produção escrita denominada de Pré-teste, iniciou a com a pré-leitura do livro *Tão, Tão Grande*, da autoria de Catarina Sobral (Sobral, 2016), momento em que foram colocadas as seguintes questões: “O que veem na capa do livro?”; “Quais são os desenhos que observam na capa?”; “Como são as letras?”; “O que veem na contracapa do livro?”; “Quais são os desenhos que observam na contracapa?”. Durante a

concretização da leitura do livro foram colocadas as seguintes questões: “Que animal observam na primeira página?”; “Quem vos parece ser o Samuel?”; “Porque será que o quarto do Samuel parecia um pântano?”; “Sabem o que são compêndios de entomologia?”; “O que é que o Samuel gostava de desenhar?”; “Porque é que os pés do Samuel já não cabiam nas pantufas, nas sapatilhas, nas galochas e nos chinelos de praia?”; “O que é que o Samuel viu ao espelho que o fez ficar estupefacto?”; “Sabem o que é uma gamela?”; “Como era a irmã do Samuel e a sua mãe?”. Na Pós – Leitura, foram colocadas as seguintes questões: “Gostaram da história?”; “Quem era o Samuel?”; “Será que os hipopótamos podem ter nomes próprios?”; “Alguém sabe o que é a metamorfose?”.

Terminada a leitura do livro foi apresentada uma caixa surpresa contendo no seu interior, cartões com imagens referentes às seguintes palavras: cão; pato; brócolos; sapatilhas; hipopótamo De seguida foi realizado um Pré-Teste com cada criança de modo individual, a partir das cinco imagens correspondentes às cinco palavras em supra. Tal como defende Fernandes (2004), as imagens funcionam como mediadoras simbólicas que despertam a curiosidade, promovendo a construção de significados e facilitam a organização do pensamento narrativo. Ao interpretar e verbalizar o que veem, as crianças iniciam processos de estruturação linguística que são essenciais para a aprendizagem da escrita (Fernandes, 2004). Recorrer às imagens no Pré-escolar não é somente um recurso motivador, mas uma estratégia didática que favorece o contacto com a escrita e a expressão criativa desde os primeiros anos de escolaridade (Fernandes, 2004). A atividade que se seguiu foi concebida no âmbito da Área de Expressão e Comunicação no que respeita ao Domínio da Matemática e teve por base a exploração do livro: *Tão, tão Grande* (Silva, et al., 2016). Esta atividade consistia na medição do hipopótamo com recurso a medidas não padronizadas, tal como defende Skoumpourdi (2018), a utilização de unidades de medida não padronizadas, como: blocos, fitas ou outros objetos concretos, é fundamental na educação de infância, porque permite às crianças explorar, discutir e construir conceitos matemáticos de forma lúdica e significativa. A nota de campo que se segue apresenta a participação e observações das crianças (NC 10).



• **Nota de campo n.º 10, dia 10 de maio de 2024**

Neste dia foi realizada uma atividade que consistia em medir o hipopótamo tendo em conta as medições que o livro: *Tão, tão grande* de Catarina Sobral apresentava. Comecei por informar o grupo que iríamos medir o hipopótamo da história e as medidas correspondiam a um hipopótamo em tamanho real. Assim que coloquei o Hipopótamo em cartolina no chão da sala a menina A. disse: “Este Hipopótamo é igual ao do livro e é tão grande!”. E eu referi: “Este hipopótamo é do tamanho real dos hipopótamos. Todas as crianças fizeram um ar de espanto e entusiasmo. A medição foi feita recorrendo a patas de hipopótamo para representar a medidas maiores e a patas de inseto para representar as medidas mais pequenas. As crianças foram participando uma de cada vez. A menina A. referiu: “Não estou a perceber!”, porém o menino V. dizia: “Eu estou a perceber!”. Expliquei algumas vezes e de formas diferentes para que todos compreendessem.

Figura 9 – “Medição do Hipopótamo”

A atividade denominada: “Quanto mede o Hipopótamo?” consistiu na medição de dois cartões em forma de hipopótamo, sendo que um dos cartões apresentava de comprimento 200 cm e de altura 95 cm e o outro cartão as crianças foram colocando as patas de hipopótamo com 50 cm, assim como as patas de hipopótamo bebé com 10 cm cada, para medir o comprimento e a largura do hipopótamo. Avaliando esta dinâmica, inicialmente embora as crianças evidenciassem entusiasmo, notei que algumas ficaram desmotivadas por não compreenderem as medições com recurso a medidas não padronizadas, tal como defende Skoumpourdi (2018), é comum que as crianças em idade pré-escolar enfrentem dificuldades ao lidarem com unidades de medida não padronizadas, como: cubos, fitas, entre outros. Skoumpourdi (2018) refere que embora estas atividades sejam muito valiosas para o desenvolvimento do raciocínio matemático, da estimativa e da exploração lúdica, as crianças ainda não possuem maturidade suficiente para aplicar as medidas com precisão ou consistência.

1.3 Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.3.1 Caracterização do meio envolvente e do agrupamento

Antes de dar início à caracterização do meio envolvente e do agrupamento, no qual realizámos a PES no 4.º ano do 1.º CEB no 2.º semestre do Mestrado em Ensino do Pré-Escolar e do 1.º CEB, é de salientar que no 1.º semestre não realizei a PES no ano letivo 2024/2025, porque já possuía equivalência à Unidade Curricular, uma vez que realizei estágio numa turma de 2.º ano do 1.º CEB no ano letivo de 2022/2023, enquanto frequentava o mestrado de 1.º e 2.º CEB de Português, História e Geografia de Portugal numa outra instituição de ensino.

A instituição onde ocorreu o estágio curricular localiza-se numa cidade pertencente ao distrito de Santarém, composta por duas freguesias, e possui cerca de 13,7 quilómetros quadrados e 21558 habitantes (Pordata, 2019). Segundo Poitout (2021), em 1926 a atual cidade foi elevada a freguesia, tendo-se tornado vila em 1932 e tendo sido promovida a concelho a 24 de novembro de 1945. Mais tarde, em 1991, foi-lhe atribuído o título de cidade.

A escola localiza-se nesta cidade na região do Vale do Tejo, beneficiando de excelentes acessos rodoviários e ferroviários. A ferrovia desempenha um papel crucial que assegura a ligação entre Lisboa e Porto. É também nesta cidade que têm início as linhas do Leste e da Beira Baixa, que estabelecem ligações com Espanha. Além disso, a linha férrea atravessa o concelho, influenciando a disposição das freguesias: uma situa-se a norte da linha e a outra a sul (Associação Bandeira Azul da Europa, s.d.) No que concerne à economia da cidade verificam-se atividades dos setores secundário e terciário, sendo que a indústria assume um papel significativo, destacando-se empresas ligadas à alimentação, à indústria química e à produção e manutenção de equipamentos de transporte, tanto rodoviário como ferroviário, incluindo as oficinas da Comboios de Portugal. É de salientar que o setor dos serviços tem vindo a consolidar-se, sobretudo através do crescimento do turismo, impulsionado pelo reconhecimento e popularidade do emblemático Museu Ferroviário.

Com base no *Projeto Educativo 2022-2025* (Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento, 2024) que se encontra disponível no *site* do agrupamento do qual a instituição faz parte, este agrupamento é denominado de “Agrupamento de Escolas da Cidade”, tendo sido fundado a 3 de julho de 2012, resultando da fusão da escola-sede atual com o antigo agrupamento de escolas Alpha. Importa referir que o agrupamento é composto por seis estabelecimentos de ensino, abrangendo a educação pré-escolar, os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário. É de ressaltar que as escolas do agrupamento estão divididas pelas duas freguesias do concelho:

- (i) Na Freguesia do Norte, atualmente, existem apenas duas escolas. Anteriormente, existiam três escolas nesta freguesia, porém uma das escolas de educação pré-escolar teve de encerrar por problemas detetados nas infraestruturas, tendo havido necessidade de dividir temporariamente as turmas, distribuindo os alunos pelos outros estabelecimentos de ensino. Atualmente, existe a escola referente ao local de estágio que inclui a educação pré-escolar e o 1.º CEB e uma outra escola com o 3.º CEB e ensino secundário, sendo esta última a escola-sede do agrupamento;
- (ii) Na Freguesia do Sul atualmente existem três escolas, duas delas compostas por educação pré-escolar e 1.º CEB, sendo que a outra escola do agrupamento contempla o 2.º e o 3.º CEB.

No que concerne ao agrupamento, o número de alunos tem vindo a aumentar significativamente, registando-se na totalidade cerca de 3136 alunos, integrando não somente os alunos residentes no concelho, mas também os alunos dos concelhos limítrofes com diferentes nacionalidades. Relativamente ao pessoal docente, o agrupamento é constituído por 342 professores e educadores, 113 pessoas caracterizadas como pessoal não docente, das quais assistentes operacionais e assistentes técnicos (Conselho Científico do Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento, 2024).

Para além disso, importante ainda destacar que o agrupamento, juntamente com a câmara municipal, disponibiliza a seguinte oferta educativa para o 1.º CEB: (i) “Oferta Complementar Curricular - Leitura e dramatização – 1.º e 2.º anos”; (ii) “Oficina Digital – Aprender e Inovar” – 3.º e 4.º anos; (iii) “Oferta Câmara Municipal do Entroncamento (CME) - Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); Atividades na Escola de Segurança e Educação Rodoviária (ESER); Atividades da Biblioteca Municipal do Entroncamento (BME); “Crescer na Cidade, maior Inclusão, melhor Educação” (Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento, 2024).

1.3.2 Caracterização do ambiente educativo

O estabelecimento de ensino público onde foi realizada a PES está inserido numa zona residencial. Dispõe de uma localização privilegiada de acesso a meios de transporte, estabelecimentos de restauração, estabelecimentos comerciais, entre outros serviços que servem a comunidade.

A Escola Básica do Bonito (EBB) é a união de duas antigas escolas do ensino básico n.º 2 e n.º 3, que formaram a atual EBB e que foi inaugurada em 2016. A escola é composta por cerca de 478 alunos, porém, este número representa uma estimativa das inscrições no início

do ano letivo, uma vez que após essa data ocorreram mais candidaturas (Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento, 2024).

A escola é composta pelo pré-escolar e 1.º CEB, sendo que o 1.º piso é dedicado ao pré-escolar. Neste piso é possível verificar um *hall* de entrada acompanhado por duas salas de acolhimento, onde as crianças podem aguardar assim que chegam à escola no período da manhã e ao final da tarde. Neste piso existe WC para as crianças e WC para os adultos e uma sala para as educadoras/professores e auxiliares. No piso inferior encontra-se o ginásio, a biblioteca e o refeitório, que é compartilhado por todas as valências da escola; verificam-se ainda algumas despensas anexas à cozinha e zonas destinadas aos funcionários da cozinha. Neste piso é possível encontrar o gabinete da coordenadora, a sala destinada ao acompanhamento das crianças com Necessidades Educativas Específicas, a sala de ensino estruturado e uma sala de primeiros socorros.

No piso superior encontram-se WC para crianças e adultos a meio do corredor e 15 salas de 1.º CEB, separadas por dois corredores. No corredor da direita encontram-se 8 salas, 4 delas são do 3.º ano e situam-se do lado esquerdo do corredor direito e 4 salas são do 4.º ano e localizam-se do lado direito do corredor; no corredor da esquerda encontram-se 7 salas, sendo que 4 são do 1.º ano e 3 são do 2.º ano, existindo ainda uma sala dividida em duas que se destinam a receber duas salas de pré-escolar da escola encerrada pelo risco de desabamento.

Importa referir que, para se deslocarem, tanto as crianças e a restante comunidade educativa, caso necessitem, têm rampas e um elevador na instituição. As portas das salas e dos diversos acessos dispõem de uma largura suficiente para pessoas com mobilidade reduzida conseguirem movimentar-se. Na lateral da escola, ou seja, no exterior, existem dois portões com acessibilidade a veículos de emergência.

No que diz respeito ao espaço exterior designado de recreio, este é amplo e possui sombra em todos os locais. O mesmo pode ser dividido em dois espaços, pois existe uma área específica para o JI e uma área para o 1.º CEB.

O recreio do JI é composto por dois parques separados e por um pátio livre, frequentemente utilizado pelas crianças, disponibilizando brinquedos no exterior para os intervalos. Estes espaços são frequentados por todas as valências do JI. Os parques são apropriados e de fácil acesso para todas as crianças.

O espaço exterior do 1.º CEB é composto por dois parques separados, um parque onde existem baloiços e balancés e um pátio livre que engloba um campo de futebol e basquetebol integrado nesse mesmo local, que apresenta um telhado, onde as crianças podem jogar. É de salientar que, próximo à entrada do espaço exterior do 1.º CEB, existem mesas de piquenique. Este espaço é frequentado por todas as valências do 1.º CEB, promovendo muita

interação entre as crianças. Os parques são apropriados e de fácil acesso para todas as crianças (Figura 10).



Figura 10 – Espaço exterior da Escola

No que diz respeito ao Projeto Educativo 2022-2025 (Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento, 2024), a equipa educativa do 1.º CEB da EBB é composta por cerca de 16 professores/as titulares e uma coordenadora pedagógica. Além disso, existem cinco docentes de ensino estruturado, 2 docentes de língua não materna, uma psicóloga, bem como uma professora de Educação Física e um Professor de TIC, “Tecnologias de Informação e Comunicação”. É de salientar que as aulas de TIC e de Inglês são dirigidas ao 3.º e 4.º ano do 1.º CEB e as aulas de música ao 1.º e 2.º ano do 1.º CEB, sendo que a psicologia se destina a todos os anos do 1.º CEB.

Importa referir que, na sala do 4.º ano, o aluno com autismo conta com o apoio parcial de uma docente de Educação Especial em contexto de sala de aula. Nos períodos em que esse apoio não está presente, o aluno é acompanhado por uma auxiliar de ação educativa, deslocando-se para a sala de Snoezelen que segundo ZenSenses (s.d.) trata-se de uma Sala de Snoezelen que diz respeito a um espaço multisensorial cuidadosamente construído para promover relaxamento, estimulação sensorial e bem-estar. A origem do conceito remonta aos anos 1970, criado por Jan Hulsegge e Ad Verheul no De Hartenberg Institute, na Holanda (ZenSenses, s.d.) (fora da EBB) e para a sala de ensino estruturado. O horário semanal da turma inclui, além das aulas com a professora titular, momentos com outros profissionais, tais como: aulas de Inglês com uma professora de inglês; apoio coletivo de psicologia orientado por uma Psicóloga; aulas de Educação Física com uma docente da área e ainda uma aula de TIC com um professor especializado.

No que concerne à equipa educativa do pré-escolar, é então composta por sete educadores/as e sete auxiliares de ação educativa. A equipa do refeitório é formada por aproximadamente seis a dez profissionais, que se dedicam à preparação e distribuição das refeições. Na área de apoio curricular, o 1.º e o 2.º ano do 1.º CEB contam com a colaboração de professores de Música, que enriquecem o desenvolvimento de competências dos alunos.

A sala do 4.º ano situa-se no segundo piso da EBB, do lado direito e a meio do corredor, sendo que, do mesmo lado, existem quatro salas do 4.º ano e, do lado esquerdo, encontram-se quatro salas do 3.º ano. A sala está devidamente identificada com o nome da professora titular e os nomes dos alunos acompanhados das suas caricaturas concebidas pelos próprios alunos. O projeto educativo de sala denomina-se: “Artistas com Arte” (Alegria, 2024).

Ao entrar na sala, é possível observar as mesas com uma disposição linear, organizadas por filas paralelas orientadas para o quadro, facilitando a visibilidade e a circulação. Importa destacar que as secretárias ao centro estão juntas, porém, existem duas secretárias do lado direito da sala que permanecem separadas das mesas do centro, de modo a permitir à professora titular ficar mais próxima do aluno com perturbação do espetro do autismo.

A sala possui janelas amplas que permitem a entrada de luz natural. No canto superior direito é possível verificar a secretária da professora cooperante com um computador, bem como um armário que se encontra junto à parede com os materiais da docente. Ao lado da secretária da professora verifica-se a presença de um quadro branco e um projetor fixo no teto que permite projetar os conteúdos digitais provenientes do computador (figura 11).

Ao lado do quadro branco observa-se a presença de uma mesa que contém os pacotes de leite para os lanches dos alunos. As paredes da sala estão devidamente decoradas com os trabalhos realizados pelos alunos ao longo do ano letivo, bem como os aniversários das crianças.

No canto inferior esquerdo do lado de trás da sala verifica-se a presença de uma estante com os dossiês dos alunos e um armário de metal, onde são guardados os materiais das crianças. Ao lado deste armário é possível observar diversos cabides para que os alunos coloquem os seus casacos. Por cima dos cabides encontra-se um quadro decorado com elementos da estação do ano em que se estiver, no caso, a Primavera.

Ainda no mesmo canto inferior esquerdo do lado de trás, verifica-se a existência de uma porta que dá acesso a um anexo à sala de aula que possui um lavatório com uma torneira e uma bancada, bem como dois armários junto à parede e várias mesas juntas ao centro, permitindo a realização de experiências laboratoriais e atividades de Artes Visuais e Educação Artística.



*Figura 11 – Planta da Sala
(Imagem gerada pelo jogo “The Sims”)*

1.3.3 Caracterização da turma

O grupo correspondente à sala do 4.º ano é composto por 21 alunos, dos quais 14 são raparigas e 7 são rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Nesta turma existem alunos de nacionalidade portuguesa, brasileira, angolana, ucraniana e bielorrussa, nomeadamente, quinze alunos de nacionalidade portuguesa; uma aluna de nacionalidade brasileira; uma aluna de nacionalidade bielorrussa; uma aluna de nacionalidade ucraniana e três alunos de nacionalidade angolana. Nesta turma é, pois, possível identificar uma variedade cultural significativa e diversos contextos socioeconómicos.

No que concerne à componente do currículo de Português, (Direção Geral de Educação - DGE, 2018) de um modo geral é um grupo que cultiva bons hábitos de leitura, revelando interesse por uma variedade de livros que exploram diferentes temas, partilhando entre si as histórias dos livros que estão a ler. Sempre que a professora titular propõe atividades de escrita, os alunos ficam bastante motivados, construindo as suas histórias com dedicação e bastante criatividade.

Relativamente à componente do currículo de Matemática, (DGE, 2018) este grupo revela gosto pela resolução de problemas, apreciando especialmente o seu carácter

enigmático e desafiador. Com base em conversas informais estabelecidas com a professora titular, a mesma afirma que apesar do entusiasmo comum, é importante reconhecer que os alunos apresentam ritmos distintos de aprendizagem, o que exige atenção diferenciada para que todos possam progredir de forma sólida e confiante.

No que respeita à componente do currículo de Estudo do Meio, (DGE, 2018) de um modo geral, este grupo revela interesse por fenómenos naturais, demonstrando ímpeto exploratório, especialmente em atividades de carácter experimental.

Em relação à componente do currículo de Cidadania e Desenvolvimento, (DGE, 2018) os alunos evidenciam uma sensibilidade particular perante temas relacionados com a interculturalidade, bem como uma consciência crescente relativamente às questões do Desenvolvimento Sustentável e da Educação Ambiental, como pudemos verificar aquando da realização das atividades que decorreram no âmbito do projeto *ADPATA*, projeto de intervenção que implementei e descreverei no ponto seguinte.

Em geral, é um grupo que estabelece uma boa relação entre pares, com a professora titular, com as auxiliares de ação educativa e a restante comunidade educativa. É um grupo aberto a novas experiências, participando ativamente no seu processo de ensino e aprendizagem. Caracteriza-se por ser um grupo organizado e autónomo, arrumando os materiais da sala nos seus respetivos lugares, sem que lhes seja solicitado.

Para além disso, é uma turma que demonstra interesse e entusiasmo no que diz respeito a atividades práticas, tais como: experiências laboratoriais; atividades relacionadas com Artes Visuais; Expressão Dramática/Teatro e Música realizadas uma a duas vezes por semana (DGE, 2018). Sempre que utilizam o espaço exterior, fazem-no com autenticidade e com bastante “euforia”. É um grupo que revela ser bastante desinibido perante atividades de desenvolvimento da criatividade e imaginação.

De um modo geral, são crianças atentas, que escutam e respeitam a opinião dos outros, argumentando e expondo a sua própria opinião. Relatam acontecimentos, evidenciando clareza no seu discurso. Demonstram interesse por assuntos da atualidade, como, por exemplo, o apagão que ocorreu a nível internacional, e manifestam preocupação relativamente à probabilidade de ocorrer novamente. Além disso, preocupam-se com questões ambientais, como é o caso das emissões de dióxido de carbono para a atmosfera, originando um debate entre eles no intervalo e no interior da sala. É um grupo que se caracteriza por ser explorador, interessado, empenhado, revelando gostar de aprender novas conceitos.

1.3.4 Projeto de Intervenção de estágio

O projeto de intervenção de estágio intitulou-se de Projeto *ADAPTA* e surgiu como resposta à necessidade permanente de renovar as práticas educativas convencionais, incentivando métodos mais inclusivos, participativos e alinhados com os desafios contemporâneos do século XXI, estipulado no perfil dos alunos à saída escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017). Atualmente a escola não se pode restringir à simples transmissão de conteúdos. É com base nesta premissa que este projeto apostou na criação de ambientes de aprendizagem colaborativos, em que o conhecimento foi construído com propósito, relevância social e significado para os alunos. O trabalho cooperativo, segundo Niza (2009), deve ser primordial na educação, pois incita nos alunos um maior envolvimento e desenvolve competências sociais fundamentais, como a empatia, a escuta ativa e o respeito mútuo. Este paradigma é particularmente poderoso quando articulado com os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)*, propostos pela Agenda 2030 da ONU. Tal como destaca o BCSO Portugal (2022), os ODS constituem não apenas um conjunto de metas globais, mas uma oportunidade pedagógica imprescindível para a promoção de uma educação voltada para a sustentabilidade, a inclusão e a justiça social. Integrar estas temáticas no trabalho escolar é, assim, uma forma de dar sentido ao currículo e aproximar os conteúdos escolares da realidade vivida pelos alunos, inspirando-os a serem agentes de mudança no seu meio.

Importa referir que a intervenção proposta foi reforçada pelas observações recolhidas durante o diagnóstico educativo, no qual foi possível constatar que os alunos apresentavam dificuldades significativas no que concerne a dinâmicas relacionadas com o trabalho colaborativo. O projeto *ADAPTA* respondeu às necessidades dos alunos com uma proposta estruturada em torno de seis ações fundamentais: *Analisar, Descobrir, Aprender, Pensar, Tratar e Agir* (Jacinto & Piedade, 2025). Cada uma destas etapas representou não apenas um momento do processo pedagógico, mas também um convite à reflexão e ao envolvimento crítico com os temas abordados, sempre numa perspetiva de compromisso com o mundo. Através de produções colaborativas, atividades interativas e momentos de autorreflexão, pretendemos cultivar o pensamento crítico, a criatividade e a consciência cívica dos alunos, levando-os a compreender que a escola é também um lugar de construção do futuro coletivo. Importa ainda destacar a dimensão formativa e dialógica da intervenção. A escuta contínua dos alunos e da professora cooperante tornou-se parte integrante da estratégia de acompanhamento e avaliação do projeto, garantindo que a prática pedagógica se manteve em constante aperfeiçoamento e ajustamento às necessidades reais dos alunos. Tal como defendem Correia e Vilaça (2022), a supervisão pedagógica de estagiários deve ser estruturada e intencional, permitindo que os supervisores identifiquem pontos fortes e áreas de melhoria, orientando os estagiários na reflexão sobre as suas práticas e promovendo o

desenvolvimento profissional contínuo. Além disso, o acompanhamento e a escuta ativa não só facilitam a avaliação formativa do projeto implementado, como também constituem uma ferramenta crucial para o crescimento dos futuros docentes. No âmbito da implementação do projeto *ADAPTA*, no contexto de estágio, definiu-se um objetivo geral que orientou o desenvolvimento do projeto, assegurando a sua coerência e pertinência relativamente às necessidades do grupo e à temática abordada, nomeadamente: “Desenvolver competências de forma a promover o pensamento reflexivo sobre questões globais e locais, com base nos ODS, através de produções colaborativas”.

A partir da definição do objetivo geral para o projeto *ADAPTA*, foram definidos quatro objetivos específicos que tiveram como intuito orientar as ações a desenvolver, tais como: (i) “Explorar e conhecer os ODS, promovendo a reflexão crítica sobre problemas locais e globais”; (ii) “Fomentar o trabalho interdisciplinar, articulando conteúdos de Português, Estudo do Meio, Educação para a Cidadania, Expressões e outras áreas”; (iii) “Desenvolver a curiosidade científica, através da observação, da experimentação e da descoberta com atividades práticas ligadas à natureza e ao dia a dia”; (iv) “Produzir excertos de notícias originais, relacionadas com temas dos ODS, respeitando a estrutura, coerência e coesão para a criação conjunta de um jornal”.

A divulgação do projeto *ADAPTA* foi realizada a partir da conceção de um Jornal que consistiu numa das estratégias a implementar durante a prática pedagógica e tinha como intuito incluir notícias redigidas pelos alunos e em pequenos grupos, relativamente a todas as atividades que foram sendo concretizadas durante as quatro semanas de intervenção.

Estas notícias, para além de incluírem atividades desenvolvidas, tendo por base os ODS, também mencionaram atividades relacionadas com a minha temática investigativa, a escrita de um texto de opinião, bem como atividades relacionadas com o programa curricular do 4.º ano do 1.º CEB (DGE, 2018). É de salientar que todas as notícias foram acompanhadas de uma ilustração concebida pelos alunos.

Em suma, o Jornal intitulado de “Jornal *ADAPTA*” constituiu o meio de divulgação à comunidade educativa e às famílias dos alunos, tendo ficado exposto na sala, para que todos o pudessem ler, ficando deste modo a conhecer as atividades que foram sendo desenvolvidas no decorrer do estágio. A figura que se segue diz respeito ao “Jornal *ADAPTA*” e à leitura individual e atenta por parte de uma aluna.



Figura 12 – “Jornal ADAPTA”

Atividades Destacadas

A presente atividade constituiu o ponto de partida do exercício investigativo que tinha por base a implementação de uma sequência de ensino sobre o texto de opinião. É de salientar que a SE partiu do livro: *Amélia quer um cão* da autoria de Tim Bowley (Bowley & Neves, 2008). A nota de campo que se segue apresenta as interações dos alunos e as observações registadas durante a execução da atividade (NC 4).



Nota de campo n.º 4, dia 9 de maio 2025

Neste dia quando procedemos à escrita da Produção Inicial as crianças ficaram com dificuldades em responder à questão polémica: “Ter um cão como animal de estimação: Sim ou Não!” referindo de um modo geral “que não compreendiam o que era pretendido escrever” O R. perguntou: “Professora Ana é para escrever uma história?” e eu prontamente respondi “que era um texto de opinião no qual tinham de apresentar argumentos a favor ou contra-argumentos”. Perante a minha resposta a A. questionou: “O que são contra-argumentos?” tendo respondido: “que dizia respeito aos argumentos que tinham contra a terem um cão!” A partir daí fez-se silêncio e os alunos começaram a redigir os seus textos. Embora algumas PI apresentassem argumentos idênticos aos do livro, as estruturas dos textos correspondiam a textos narrativos ou descritivos.

Figura 13 – Leitura e reconto do livro: *Amélia quer um cão* e escrita da PI

Antes de dar início à leitura do livro mencionado anteriormente coloquei algumas questões aos alunos relativamente ao que observavam na capa e na contracapa. Quando terminei a leitura do livro coloquei algumas questões com o intuito de perceber se os alunos tinham compreendido a história, principalmente a parte dos argumentos e contra-argumentos que a Amélia referia para convencer o pai a adotarem um cão. Posteriormente, projetei no quadro uma grelha com espaços vazios, com o objetivo da história ir sendo recontada pelos alunos, incitando à sua participação ordeiramente, originando um debate em sala de aula sobre a intenção de Amélia, as razões a favor da própria e as razões contra que o pai mencionava. Antes de entregar a folha na qual os alunos teriam de escrever a sua PI sobre um texto de opinião partindo da questão polémica: “Ter um cão como animal de estimação: Sim ou Não?” questionei aos alunos: “Se sabiam o que era um texto de opinião?” registando-as no quadro. Estas sequências de atividades antes da escrita da Produção Inicial foram essenciais para promover uma aprendizagem significativa, tal como defende Albuquerque (2019), a realização de uma contextualização face aos conteúdos que irão ser abordados com situações do quotidiano favorece a aquisição de competências por parte dos alunos. Avaliando esta atividade, verifiquei que os alunos prestaram atenção em todas as fases, demonstrando estarem motivados ao longo de todo o processo, participando ativamente no reconto da história, culminando na produção de textos de opinião com bastante conteúdo, embora bastante diferentes da estrutura que o mesmo tem de possuir, conforme defendem Ferracioli, Trindade e Magalhães (2020), a atenção captada pelos alunos desde os momentos iniciais da aula promove a sua motivação, facilitando a compreensão dos conteúdos e incentivando a execução das tarefas, especialmente quando existe uma contextualização bem fundamentada por parte do docente.

A presente atividade foi concretizada no âmbito do Domínio da Matemática no que concerne ao subtópico da Simetria de Reflexão (DGE, 2018). A nota de campo que se segue apresenta as interações dos alunos durante a concretização das tarefas (NC 5).



• **Nota de campo n.º 5, dia 13 de maio 2025**

Neste dia a primeira hora da manhã foi destinada à componente letiva de Matemática no que concerne à simetria de reflexão. Comecei por apresentar em suporte digital o conceito de simetria de reflexão, sugerindo aos alunos que observassem com um espelho três imagens que lhes entreguei em suporte de papel. Prontamente, a aluna I. referiu: “Fantástico! A borboleta fica completa! Após terem realizado esta observação, entreguei a todos os alunos uma folha em branco e várias tintas, solicitando em seguida que dobrassem a folha ao meio e que pintassem rapidamente um lado da folha e depois a dobrassem novamente para que pudessem ver o efeito final. O aluno M. assim que desdobrou a folha disse de imediato: “Não ficou exatamente igual!” causando-lhe alguma inquietação e insatisfação perante o seu resultado quis repetir a atividade com outra folha em branco e eu aconselhei-o a ser rápido com a pintura para que a tinta não secasse. Após ter visto o resultado na segunda tentativa ficou super feliz e festejou o seu feito.

Figura 14– Simetria de Reflexão

A atividade teve início com a apresentação de um PowerPoint contendo a respetiva definição e várias imagens do quotidiano das crianças que possuem simetria de reflexão. Posteriormente entreguei aos alunos um suporte de papel com metade das imagens projetadas e forneci-lhes um espelho para que pudessem verificar a reflexão da imagem projetada pelo espelho. Terminada esta tarefa entreguei aos alunos uma folha de papel branca dividida ao meio e tintas para que pudessem desenhar uma figura ao seu gosto e projetá-la no outro lado folha. Embora esta última atividade tenha originando algum entusiasmo e alvoroço, os resultados não corresponderam exatamente à simetria de reflexão pretendida. Segundo Castro (2024), situações como esta, em que os alunos não atingem os resultados esperados, não devem ser vistas como falhas, mas como erros construtivos que oferecem ao professor informações valiosas sobre o processo de aprendizagem. Ao refletir sobre esta situação compreendi que futuramente devo ter em conta estes contratempos aperfeiçoando a minha práxis.

Parte II – Exercício investigativo

Esta segunda parte contempla na sua génese uma breve contextualização do exercício investigativo, incluindo a justificação do tema e a metodologia adotada, tendo em consideração a natureza do estudo e os respetivos objetivos delineados. Posteriormente, é apresentado o enquadramento teórico que apresenta todos os pressupostos teóricos que sustentaram o presente exercício investigativo. Por último, é apresentado o Estudo 1, realizado em contexto de JI e o Estudo 2, concretizado em contexto de 1.º CEB, sendo, em ambos, abordados os seguintes parâmetros: as questões de investigação e os objetivos; a caracterização do contexto e dos participantes; os processos de recolha e tratamento de dados; a apresentação e a análise dos resultados.

2.1 Contextualização do exercício investigativo e notas metodológicas iniciais

O presente exercício investigativo surgiu aquando da realização dos estágios no âmbito do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, contextos em que emergiram questões relativamente à escrita e à sua importância. Com base na observação do contexto em JI, constatou-se que o grupo de crianças é incentivado a copiar palavras e a escrever letras isoladas, nomeadamente a copiar os seus nomes próprios, bem como outras palavras, ou a passar com o seu lápis por cima de letras a tracejado, previamente desenhadas pela educadora. É de realçar que a maioria das crianças escreve o seu nome próprio sem recorrer à cópia. Compreendemos também, pelos diálogos que se foram estabelecendo com a educadora, que a maioria das crianças já sabia escrever os seus nomes próprios e reconhecer as letras que compõem o seu nome; no entanto, isso raramente acontecia com outras palavras, recorrendo as crianças à cópia, o que, nesta faixa etária, é normal (Lourenço & Alves Martins, 2010).

A ideia de conceber a primeira investigação surgiu, deste modo, a partir da observação que realizámos durante o tempo de estágio, em que assistimos à escrita de palavras com recurso à cópia. Adicionalmente, o meu interesse pessoal na área da escrita é uma das minhas principais motivações. Além disso, ao aprofundar a minha leitura sobre a escrita inventada, constatei que existem diversos trabalhos de investigação que revelam o contributo de atividades de escrita inventada na aquisição da literacia em crianças do pré-escolar, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento da consciência fonológica e da compreensão do princípio alfabético, condições essenciais para a aprendizagem formal posterior da leitura e da escrita (Freitas et al., 2007). Em idade pré-escolar, as crianças desenvolvem conceções de literacia emergente a partir das atividades de leitura e de escrita

que observam e vivenciam; estas concepções serão conhecimentos cruciais e propedêuticos do início da aprendizagem formal da lectoescrita (Batista & Barbeiro, 2011). Torna-se, por isso, necessário considerar competências específicas de literacia emergente no que concerne à aprendizagem posterior da leitura e da escrita e, conseqüentemente, de outras áreas do conhecimento (Teixeira, 2015). Neste âmbito, em matéria de concepções sobre a linguagem escrita, as crianças começam a explorar a relação que existe entre linguagem oral e escrita, passando por diversas fases, como a seguir sintetizarei (Batista & Barbeiro, 2011). Por conseguinte, emerge a importância de conceber tarefas nas quais as crianças sejam colocadas a escrever, dando-lhes a oportunidade de inventar e de explorar, para irmos assistindo à evolução das suas representações e estimulando a sua compreensão da relação entre a linguagem oral e a escrita (Batista & Barbeiro, 2011). As crianças passam, efetivamente, por diversas fases de desenvolvimento no que concerne à escrita, tais como:

- i) fase pré-silábica;
- ii) silábica;
- iii) silábica-alfabética;
- iv) alfabética;
- v) ortográfica (Batista & Barbeiro, 2011).

Na fase pré-silábica, a criança ainda não relaciona o que escreve com os sons da fala e representa as palavras com rabiscos, desenhos ou letras sem valor fonético. Na maioria das vezes, utiliza repetidamente os mesmos sinais gráficos, sem fazer uma distinção entre palavras. Nesta fase, a criança, nas suas produções escritas, pode utilizar um maior número de caracteres para representar objetos grandes e/ou vice-versa (Batista & Barbeiro, 2011).

Na fase silábica, a criança começa a compreender que a escrita representa a fala, atribuindo uma letra para cada sílaba; porém, a forma escrita não corresponde ao som real (Batista & Barbeiro, 2011).

Na fase silábica-alfabética, a criança combina as lógicas das fases silábica e alfabética. Às vezes, utiliza uma letra para representar uma sílaba; outras vezes, consegue representar partes fonéticas da sílaba e pode reconhecer que as sílabas podem ter múltiplas letras, mas de forma inconsistente (Batista & Barbeiro, 2011). Na fase alfabética, a criança compreende que cada letra representa um fonema e é capaz de escrever todas ou quase todas as letras correspondentes aos sons fonológicos. O código escrito já se aproxima da escrita convencional, mesmo que ainda existam desvios ortográficos (Batista & Barbeiro, 2011).

Na fase ortográfica, a criança domina as convenções ortográficas, as regras de acentuação, correspondências fonema-grafema irregulares, pontuação e segmentação

correta. A escrita torna-se fluente, correta e normativa; a criança já se inteirou do sistema ortográfico da língua (Batista & Barbeiro, 2011).

Importa referir que, ao nível da EPE, pretendemos compreender melhor as fases em que as crianças se encontram e, posteriormente, pretendemos investigar, no 1.º CEB, a escrita de opinião como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação, explorando estratégias pedagógicas que capacitam os alunos para expressar e justificar os seus pontos de vista de forma estruturada. Foi com base nas inúmeras leituras que realizei (Almeida & Silva, 2015; Alves Martins, Mata & Silva, 2014; Alves Martins & Albuquerque, 2018; Alves Martins, Albuquerque, Salvador & Silva, 2015; Andrade, Maciel & Andrade, 2017; Corbari, 2016; Costa, Cerqueira & Carreto, 2017; Pereira, Pereira, Graça, Gil & Rocha, no prelo), bem como na observação direta em contexto de estágio, que surgiu a seguinte temática: “Os contributos da escrita inventada como etapa inicial no desenvolvimento da linguagem escrita e da escrita de opinião como instrumento promotor do pensamento crítico e da capacidade argumentativa”.

Nesta linha de pensamento, considerando o trabalho investigativo e perante a implementação de tarefas de escrita inventada numa das minhas semanas de intervenção com crianças da EPE, delineei um primeiro estudo, que apresento de seguida, centrado na análise da evolução de tarefas de escrita inventada e no contributo das mesmas para o desenvolvimento de competências de escrita, realizadas em contexto de sala de JI, tendo por base a implementação de um Pré-Teste e de um Pós-Teste a todas as crianças da sala dos 4 anos, onde realizámos a PES.

A ideia de conceber uma segunda investigação no 4.º ano do 1.º CEB surgiu, de igual modo, a partir da observação realizada durante o período de estágio neste nível de ensino, no qual pude verificar o entusiasmo dos alunos pela escrita de narrativas propostas pela professora titular, bem como o interesse demonstrado na leitura e na partilha de histórias entre pares. É de salientar que este ambiente rico em práticas de leitura e escrita despertou em mim a vontade de explorar novas formas de expressão escrita, nomeadamente através do ensino do texto de opinião, género menos cultivado pelo grupo. Com base nesta proposta, procurei promover nos alunos competências de argumentação e de expressão de diferentes pontos de vista, incentivando-os a refletirem criticamente sobre temas do seu quotidiano e a desenvolverem uma escrita mais autónoma e consciente.

Importa referir que, no 4.º ano do 1.º CEB, os alunos encontram-se numa fase imprescindível do desenvolvimento da linguagem escrita, sendo crucial proporcionar-lhes oportunidades para expressarem as suas ideias de forma estruturada e significativa (Batista & Barbeiro, 2011). Desta forma, o docente, ao solicitar a escrita de textos de opinião aos alunos, exige-lhes que formulem e justifiquem os seus pontos de vista, o que constitui uma

ferramenta poderosa para o desenvolvimento da literacia crítica e da autonomia discursiva (Fernandes, 2024). Com base neste contexto, a produção de textos de opinião permite às crianças explorarem a relação entre a leitura, a oralidade e a escrita, promovendo a construção de argumentos coerentes e a organização do pensamento crítico (Amorim & Castelo, 2025). De acordo com Azevedo e Balça (2016), a articulação entre a leitura crítica e a escrita reflexiva é crucial para formar leitores e escritores capazes de interpretar o mundo e intervir nele de forma consciente. Nesse sentido, torna-se fundamental conceber tarefas de escrita que desafiem os alunos a refletir, argumentar e a posicionar-se, contribuindo para o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e sociais desde os primeiros anos de escolaridade.

Nesta linha, apresentaremos um segundo exercício investigativo, desta feita, no contexto de 1.º CEB, que teve como foco o desenvolvimento da competência de escrita no 1.º CEB. Desenvolvi, então, um estudo com uma turma do 4.º ano, centrado na construção de um texto de opinião. A construção deste texto de opinião tinha como intuito promover e analisar a capacidade dos alunos para formularem argumentos contra e a favor, respeitando as regras estruturais e discursivas deste género textual. Nesse sentido, apliquei inicialmente uma tarefa de produção escrita com base na questão polémica: “Ter um cão como animal de estimação. Sim ou Não?”, partindo da leitura do livro *Amélia quer um cão*, da autoria de Tim Bowley (texto) e de André Neves (ilustração). Seguindo o dispositivo “sequência de ensino” (Pereira & Cardoso, 2013), que adiante explicarei, esclareço que esta produção inicial foi realizada sem qualquer orientação prévia, pois que o intuito era, justamente, o de recolher dados sobre os conhecimentos prévios dos alunos relativamente à construção de um texto de opinião. Posteriormente, implementei os módulos da sequência de ensino, orientada esta para o desenvolvimento do género textual “texto de opinião”, abordando aspetos como a estrutura, a organização das ideias e a argumentação. A terminar a sequência de ensino (SE), solicitei uma nova produção escrita, partindo da mesma questão polémica, permitindo-me, assim, avaliar a evolução das aprendizagens e a eficácia da intervenção pedagógica através do dispositivo da SE.

Os estudos realizados inserem-se ambos numa investigação mista, dado que se procurou “explorar as potencialidades de cada uma [qualitativa e quantitativa]” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 158). De facto, este exercício investigativo fornece dados qualitativos e quantitativos, indo ao encontro do que Almeida e Freire (2000) defendem: a natureza da metodologia está relacionada com os instrumentos de trabalho utilizados durante a investigação. Além disso, a metodologia mista, ao combinar a pesquisa qualitativa e quantitativa, tem como objetivo generalizar os resultados qualitativos e aprofundar os

resultados quantitativos, obtendo uma melhor compreensão face ao problema a investigar (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007; Pluye, 2012).

Por conseguinte, a presente investigação assume uma metodologia de natureza mista, uma vez que combina a análise qualitativa das produções escritas dos alunos com a quantificação da sua evolução ao longo do processo. É de salientar que, em ambos os estudos, tanto ao nível da EPE como ao nível do 4.º ano do 1.º CEB, foram implementadas atividades que culminaram em produções escritas iniciais e finais, ou seja, os dados foram recolhidos nos contextos da prática didática (PES). Estas produções foram analisadas com base em critérios previamente definidos, que oportunamente explicarei, permitindo uma leitura interpretativa qualitativa e, simultaneamente, uma medição da progressão quantitativa. Importa referir que esta abordagem mista visa aprofundar a compreensão do impacto das práticas de escrita implementadas, articulando a riqueza descritiva dos dados com a objetividade dos indicadores de desempenho (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007).

Numa abordagem qualitativa, as questões a investigar não incluem variáveis; porém, são desenvolvidas com o intuito de investigar os factos, tendo em conta a sua complexidade e o seu contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994). A metodologia qualitativa é utilizada quando se pretende compreender a razão de determinados acontecimentos, factos ou comportamentos, abrangendo-os como um todo. Bogdan e Biklen (1994) referem que a investigação qualitativa é descritiva e naturalista, uma vez que a recolha de dados é feita sob a forma de palavras, apresentando-se sob a forma de citações, feitas de modo a sustentar as observações, e que o meio natural é a fonte direta de dados, sendo o investigador o instrumento fundamental na recolha de dados. Por conseguinte, Knechtel (2014) aponta as principais características da investigação qualitativa, mencionando que existe uma relação entre o investigador e o objeto de estudo; a investigação qualitativa dá ênfase às qualidades e aos processos, destacando o modo como a vivência social é concebida, obtendo significado; utiliza entrevistas e recorre à observação, isto é, nos métodos interpretativos, investiga casos particulares, descrevendo-os detalhadamente, e utiliza também narrativas históricas, biografias e autobiografias. Importa destacar que algumas das técnicas utilizadas são a observação, as entrevistas, o diário de bordo e a consulta de documentos.

Este trabalho investigativo enquadra-se num estudo de caso que surge associado a investigações posicionadas num paradigma interpretativo e com abordagem qualitativa (Morgado, 2012), indo ao encontro do que se pretende nesta investigação. Desta forma, torna-se fundamental compreender o que é um estudo de caso e quais são as suas principais características. Um estudo de caso tem como objetivo descrever e analisar de modo aprofundado um sistema devidamente delimitado (Coutinho, 2011; Merriam, 2009; Morgado, 2012). Assim sendo, num estudo de caso deve ter-se em consideração os limites temporais e

geográficos, devidamente caracterizados, de forma intensiva e profunda (Cohen et al., 2007). Um estudo desta natureza consiste num método que se caracteriza por ser bastante descritivo e por ter uma natureza exploratória, uma vez que o investigador, durante a sua investigação, pode indicar a necessidade de alterações ao plano inicial, e por ter uma forte componente interpretativa, dado que é o investigador que deve fazer a interpretação dos dados recolhidos e compreender os fenómenos que está a estudar (Morgado, 2012). Importa destacar que, neste estudo investigativo, existiu uma grande interação entre a investigadora e as crianças, e este envolvimento pessoal do investigador é também uma característica de um estudo de caso, tal como defende Morgado (2012), uma vez que é a partir desta interação que a recolha de dados é realizada da forma mais fiel possível.

O Estudo de Caso 1 teve como participantes as crianças, que, de forma voluntária, participaram na concretização do Pré-teste e do Pós-teste no JI. Dado que a principal finalidade de estudar este caso é recolher informações sobre determinado fenómeno, face à implementação de tarefas de escrita inventada, procedi à análise da sua evolução no desenvolvimento de competências de escrita próprias das idades no JI. Neste estudo, não importa a forma como as crianças escrevem as palavras, mas o modo como comunicam por escrito e quais as características dos seus escritos, bem como as conceções de escrita que lhes subjazem.

O Estudo de Caso 2, que corresponde à segunda parte desta investigação, envolveu alunos do 4.º ano do 1.º CEB, que participaram voluntariamente na realização de uma produção escrita inicial e de uma produção final, no âmbito da implementação de uma sequência de ensino orientada para o desenvolvimento do texto de opinião. A principal finalidade deste estudo de caso foi recolher informações sobre a evolução das competências de escrita argumentativa dos alunos, nomeadamente no que concerne à capacidade de expressar opiniões fundamentadas, organizar ideias de forma coerente e utilizar recursos linguísticos adequados ao género textual. Nesse sentido, a análise centrou-se na comparação entre as duas produções, procurando identificar progressos, dificuldades persistentes e estratégias utilizadas pelos alunos para estruturar os seus textos. À semelhança do Estudo de Caso 1, o interesse não recaiu somente na correção formal da escrita, mas, sobretudo, na forma como os alunos comunicam as suas ideias por escrito, revelando o seu pensamento crítico e a sua autonomia na construção do discurso de opinião.

No que diz respeito à metodologia quantitativa, de acordo com Knechtel (2014), esta baseia-se em técnicas de recolha, apresentação e análise de dados, quantificados em números, e é tratada estatisticamente. É através da quantificação dos dados que a metodologia quantitativa confirma a veracidade dos factos. Neste género de pesquisa, o investigador é imparcial, uma vez que os dados são quantificáveis através da estatística, por

meio da percentagem, média e desvio-padrão, e os dados são apresentados em gráficos, tabelas e textos (Knechtel, 2014). Na perspetiva de Bell (2004), na investigação quantitativa, os investigadores que usam esta pesquisa reúnem todos os factos e analisam a relação que existe entre eles. Segundo Afonso (2014), a investigação quantitativa é uma pesquisa objetiva que fundamenta a amostra e as técnicas de análise de dados através do sistema matemático, estatístico e da categorização metódica. Na presente investigação, recorreremos, pois, a esta abordagem quantitativa. No capítulo seguinte, será apresentado o enquadramento teórico que sustenta o presente relatório de estágio, procurando fundamentar, com base na literatura especializada, os princípios, conceitos e abordagens que orientam a prática pedagógica desenvolvida no decorrer do mestrado.

2.2 Enquadramento teórico

2.2.1 A Escrita nos Primeiros Anos no JI

Os conhecimentos relativamente à linguagem escrita que as crianças possuem surgem desde tenra idade, antes de ingressarem na educação pré-escolar. De acordo com Martins (1994), “desde muito cedo que as crianças se interrogam e põem hipóteses sobre o escrito que as rodeia, sobre as suas funções, as suas características formais, as suas relações com a linguagem oral” (p. 53).

Segundo o que afirmam Martins, Mata e Silva (2014), “muito antes do início do 1.º ano de escolaridade, as crianças interrogam-se e põem hipóteses conceptuais sobre a linguagem escrita. Trata-se de ideias não convencionais sobre as funções e as propriedades da escrita e sobre o que esta representa” (p. 135).

De acordo com Frias (2014), as crianças procuram compreender a escrita, “perceber o seu funcionamento e as suas regularidades, construindo assim múltiplas conceções, que se desenvolvem gradualmente à medida que lhe vão sendo dadas oportunidades de interação e reflexão sobre a linguagem escrita” (p. 11). É através da reflexão que as crianças se esforçam por compreender a linguagem escrita, adquirindo aprendizagens sobre o modo como a linguagem escrita funciona, assim como sobre as suas regularidades.

Segundo a perspetiva de Fernandes (2005):

“É importante que [a criança] reflita sobre as propriedades da linguagem escrita, sobre a natureza e funcionalidade da mesma, que construa o seu projeto pessoal de leitor/escritor, que construa hipóteses e que reflita sobre elas, que realize descobertas e, assim, que se vá apropriando da linguagem escrita de uma maneira significativa” (p. 9).

Desta forma, é imprescindível proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens de escrita às crianças, uma vez que é a partir destas que surgem momentos de reflexão sobre a mesma. Esta reflexão conduz a um levantamento de hipóteses relativamente ao funcionamento da escrita, permitindo às crianças compararem a sua escrita com a dos adultos, confrontando-a com as suas hipóteses e com a escrita correta (Viana & Ribeiro, 2017).

É através da observação, no seu dia a dia, que as crianças começam a interessar-se e a sentir vontade de experimentar; com efeito, observando os adultos a ler e a escrever, começam a ter a curiosidade de realizar as mesmas reproduções. As crianças, ao observarem os adultos a ler e a escrever, vão construindo a sua perspetiva em relação ao que é a leitura e ao que é a escrita e, conseqüentemente, vão, por iniciativa própria, participar em momentos de leitura e de escrita (Mata, 2008).

Nesta linha de pensamento, é fundamental abordar a escrita nos primeiros anos, assim que a criança ingressa na EPE. Todavia, essa abordagem não se trata de “uma introdução formal” e “clássica”, mas, sim, de uma abordagem que permita “facilitar a emergência da linguagem escrita” (Silva et al., 2016, p. 69). Além disso, assim que a criança entra no JI, é imprescindível que o/a educador/a de infância avalie o conhecimento prévio que tem e rentabilize as conceções que a criança possui, de maneira a criar oportunidades de aprendizagem significativas, permitindo à criança contactar com diferentes tipos de texto, promovendo a aprendizagem relativamente às funções do código escrito (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O principal objetivo da EPE, em matéria de escrita, segundo Mata (2008), passa por criar oportunidades de exploração da linguagem escrita para todas as crianças, de um modo lúdico. Desta forma, o/a educador/a, na sua intervenção didática, deve priorizar, com as crianças, o “brincar” com a linguagem escrita, incentivando-as a refletirem sobre o tipo de linguagem e as suas convenções, “de uma forma contextualizada, funcional, afetiva e, portanto, significativa” (Mata, 2008, p. 43).

De modo a incitar o contacto com o código escrito, o/a educador/a deve criar estratégias pedagógicas lúdicas e, ao mesmo tempo, desafiantes, que visem responder aos interesses, às necessidades e aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças (Horta, 2016).

As crianças, ao interagirem em diferentes contextos de vida, entre pares, com adolescentes e com adultos, como, por exemplo, em casa ou com os seus vizinhos, observam como a escrita é utilizada, criando conceções sobre a mesma e associando-a à oralidade; questionam as funções e os aspetos formais da escrita. Importa referir que estas interações sustentam as designadas conceções prévias sobre a linguagem escrita (Horta, 2016).

De acordo com Horta (2016), as crianças contactam com inúmeros suportes de escrita, quer seja em casa, quer seja na rua, através dos outdoors com anúncios, das placas de informação, da publicidade nas paragens dos autocarros ou até mesmo a partir da visualização de filmes, de livros, de revistas e jornais acessíveis no domicílio ou em estabelecimentos comerciais (Horta, 2016).

No passado, acreditava-se que somente as crianças que frequentavam o 1.º CEB seriam capazes de escrever. Porém, atualmente, é consensual que, antes de ingressarem na escolaridade obrigatória, as crianças já tenham contactado com o código escrito, procurando imitar a escrita dos adultos por meio de garatujas, desenhos e formas (Niza & Alves Martins, 1998, citados por Horta, 2007).

Desta forma, é de salientar que as primeiras produções escritas da criança são, maioritariamente, do tipo garatuja, evoluindo de modo gradual para uma distinção de caracteres nas suas tentativas de escrita, apercebendo-se da existência de elementos distintos, produzindo formas semelhantes a letras. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), as crianças, desde tenra idade, ao contactarem com a linguagem escrita no seu dia a dia, aprendem a distinguir a escrita do desenho e, mais tarde, sabem também que uma série de letras iguais não forma uma palavra, começando a tentar imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito (Silva et al., 2016, p. 73).

Além disso, segundo as OCEPE, é habitual que as crianças desenhem, aproximando o desenho da escrita, constituindo esta uma forma de expressão e de comunicação (Silva et al., 2016). Na maioria das vezes, as crianças reproduzem, ao mesmo tempo, desenhos e pequenas marcas escritas que se complementam (Mata, 2008). Na EPE, as crianças têm por hábito misturar letras com números, dado que ainda não distinguem o código alfabético do código numérico (Mata, 2008). Porém, as crianças, à medida que progredem nas produções escritas, começam por identificar algumas letras e, por volta dos quatro e dos cinco anos de idade, aprendem a associar a letra ao respetivo som, ou seja, aprendem a associação grafema-fonema, que será aprofundada, formalmente, no 1.º CEB (Mata, 2008). Na EPE, o nome próprio da criança assume um papel fundamental, na medida em que as letras do seu nome são as primeiras que começa a identificar, tentando reproduzir e soletrar (Mata, 2008).

De acordo com Silva et al. (2016), “a atitude do/a educador/a e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito” (Silva et al., 2016, p. 73). Por esse motivo, as tentativas de escrita da criança devem ser valorizadas e incentivadas por parte do/a educador/a. É, realmente, crucial que o/a educador/a proceda a uma abordagem à escrita, encorajando a criança a envolver-se em atividades que vão promovendo a literacia emergente e que, através do diálogo, aumente as oportunidades de aprendizagem, para que a criança mantenha a sua curiosidade e o seu envolvimento nas suas tentativas de produção

de escrita. Para esse efeito, o/a educador/a pode recorrer a histórias, rimas, poesias, adivinhas, canções, trava-línguas e lengalengas, com o intuito de estimular o sentido estético da linguagem e o jogo lúdico com a linguagem (Horta, 2016).

No contacto inicial das crianças com a escrita, o livro constitui um suporte fundamental, que desencadeia o seu interesse e o seu gosto pelo objeto “livro” e, conseqüentemente, pela palavra escrita (Silva et al., 2016). Nesse sentido, é essencial que, na sala de JI, estejam presentes e ao alcance das crianças não somente livros de histórias, como também revistas, jornais, enciclopédias, entre outros suportes escritos, que permitam às crianças contactarem com a escrita nas suas múltiplas funções (Silva et al., 2016).

Para além disso, é através da exploração de diferentes tipos de suportes escritos que as crianças aprendem as funções da linguagem escrita. Desta forma, o/a educador/a deve possibilitar o contacto da criança com diversos tipos de texto escrito que a façam compreender as funções da escrita e a emergência na aquisição do código escrito (Silva et al., 2016). Por conseguinte, o/a educador/a deve realizar atividades pedagógicas que possibilitem à criança acompanhar a leitura de histórias que integrem diferentes tipos de texto, assim como permitam à criança observar e manipular os suportes escritos, como, por exemplo, os livros, as revistas, os jornais e os jogos de letras, incitando ao questionamento sobre a escrita.

Sempre que o/a educador/a lê em voz alta e segue a leitura com o dedo, auxilia as crianças na compreensão de que a leitura e a escrita são efetuadas da esquerda para a direita e de cima para baixo (Mata, 2008). Esta estratégia favorece, pois, a aprendizagem das convenções do código escrito, o que envolve a sua orientação espacial e a relação entre o que se diz e o que está escrito (Mata, 2008). O/a educador/a, ao escrever diante das crianças, pode influenciar a sua consciencialização sobre a existência da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, fazendo-as compreender que o que se diz também pode ser escrito (Mata, 2008).

Segundo Horta (2016), o/a educador/a pode ainda promover o desenvolvimento da consciência fonológica, que constitui uma competência metalinguística crucial para a aprendizagem formal da linguagem escrita posteriormente. Desta forma, a consciência fonológica é definida como a “capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados, como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas, que integram as palavras” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 48). A consciência fonológica assume, ainda, uma função imprescindível no desenvolvimento da literacia da criança, impactando, posteriormente, a aprendizagem da escrita (Sim-Sim et al., 2008).

2.2.2 O Ensino da Escrita no 1.º CEB: prioridades

De acordo com Leite et al. (2024)¹, o ensino da escrita, nos primeiros anos de escolaridade, requer uma abordagem pedagógica adequada às reais necessidades dos alunos. A eficácia de uma abordagem assertiva está diretamente relacionada não somente com a formação académica dos docentes, mas também com a sua formação contínua, capaz de assegurar práticas pedagógicas consistentes e baseadas em evidências. Porém, segundo o que defendem Leite et al. (2024), existem lacunas significativas na formação dos docentes do 1.º CEB, no que diz respeito à articulação entre os diferentes componentes da linguagem escrita, nomeadamente no que concerne à consciência fonológica, à ortografia, à morfossintaxe e à produção textual.

Com base na perspetiva de Leite et al. (2024), a ausência de articulação entre os componentes da linguagem escrita poderá comprometer a capacidade de os futuros docentes ensinarem a escrita de forma clara e técnica, sendo, por isso, necessário possuírem uma formação mais prática e reflexiva, orientada por princípios de clareza didática, de modo progressivo e com intencionalidade, permitindo às crianças desenvolverem competências de escrita desde os primeiros anos de escolaridade.

Para além disso, Leite et al. (2024) destacam que é imprescindível os docentes articularem a escrita com a leitura e a oralidade, reforçando a ideia de que a escrita não deve ser ensinada de forma isolada, mas como parte integrante de um processo amplamente desenvolvido relativamente à literacia, promovendo, deste modo, aprendizagens mais significativas e duradouras para os alunos.

Nesse sentido, Barbeiro e Pereira (2007) defendem que o desenvolvimento da escrita deve transformar-se num processo contínuo, que inclui etapas fundamentais, tais como: a planificação, a textualização, a revisão e a reescrita. Assim sendo, é crucial que os alunos compreendam a intencionalidade e a função comunicativa dos textos que produzem, a partir dos conhecimentos linguísticos, discursivos e pragmáticos que adquiriram (Barbeiro & Pereira, 2007).

Nesta linha de pensamento e complementando esta perspetiva, Pinto e Pereira (2016)² defendem que escrever é uma forma de organizar o pensamento, refletir criticamente e construir conhecimento. Além disso, a escrita deve ser integrada em todas as áreas curriculares e não somente encarada como uma competência restrita à componente do currículo de Português (Pinto & Pereira, 2016).

1 Recorri ao assistente virtual *Copilot* com o intuito de encontrar um estudo que tivesse sido efetuado recentemente sobre o ensino da escrita nos primeiros anos de escolaridade.

2 Recorri ao assistente virtual *Copilot* com o intuito de encontrar mais estudos que tivessem sido efetuados recentemente sobre o ensino da escrita nos primeiros anos de escolaridade.

É sobretudo através da interação, da partilha e da reflexão conjunta sobre os textos produzidos e da revisão em pares ou em grupo que os alunos desenvolvem uma maior consciência sobre a língua e a sua utilidade, promovendo a reflexão metalinguística e a melhoria progressiva da produção escrita (Santana, 2007). Desta forma, a escrita deve ser compreendida como um processo social e colaborativo, no qual o erro é valorizado como oportunidade de aprendizagem, colocando o aluno enquanto sujeito ativo na construção do seu conhecimento linguístico (Santana, 2007).

É de salientar a importância da formação contínua dos professores, de modo a desencadear uma práxis que permita desenvolver nos alunos competências de escrita eficazes e significativas (Leite et al., 2024; Barbeiro & Pereira, 2007; Pinto & Pereira, 2016; Santana, 2007). De acordo com Pereira e Cardoso (2013), a escrita deve ser desenvolvida de forma intencional e diversificada, permitindo que os alunos tenham contacto com diferentes géneros textuais desde tenra idade. Na perspetiva de Pereira e Cardoso (2013), é fundamental que a escrita não seja encarada como um exercício técnico ou mecânico, mas, sim, como uma atividade comunicativa, criativa e reflexiva. Ora, tal é possível se forem proporcionadas diversas experiências de escrita, que incluam narrativas, descrições, explicações ou opiniões, com a finalidade de os alunos desenvolverem uma consciência discursiva mais ampla e uma sólida competência comunicativa.

Nesta linha de pensamento e complementando esta perspetiva, Amorim e Castelo (2025)³ defendem que o desenvolvimento da escrita no 1.º CEB deve estar intimamente ligado à promoção da consciência fonológica, na fase inicial, e à compreensão textual. Importa referir que estas competências permitem aos alunos estruturar textos com clareza e coerência. Amorim e Castelo (2025), Pereira e Cardoso (2013) e Martins, Mata e Silva (2014) destacam ainda a importância de práticas pedagógicas que articulem a oralidade, a leitura e a escrita, favorecendo uma abordagem integrada e eficaz do ensino da linguagem. De modo a tornar estas práticas bem-sucedidas, as autoras sublinham a necessidade de haver uma formação contínua dos professores, capacitando-os com estratégias que respondam às necessidades dos alunos e promovam o desenvolvimento de discursos críticos e fundamentados desde os primeiros anos de escolaridade (Amorim & Castelo, 2025).

Para o ensino da escrita no 1.º CEB, é essencial considerar três dimensões fundamentais, nomeadamente: a dimensão do texto, a dimensão do contexto e a dimensão do sujeito (Pereira & Cardoso, 2013). De acordo com estas autoras, no que diz respeito à dimensão do texto, a aprendizagem da escrita deve assentar numa abordagem que valorize a diversidade textual, possibilitando aos alunos, desde cedo, o contacto com diferentes

³ Recorri ao assistente virtual Copilot com o intuito de encontrar mais estudos que tivessem sido efetuados recentemente sobre o ensino da escrita nos primeiros anos de escolaridade.

gêneros de texto, permitindo-lhes desenvolver uma consciência discursiva, de modo a compreenderem as finalidades e as estruturas de cada tipo de texto. Além disso, na visão destas autoras, a escrita deve ser ensinada como um processo, envolvendo a planificação, a textualização, a revisão e a reescrita, promovendo a construção de textos coesos, coerentes e adequados à situação comunicativa (Pereira & Cardoso, 2013; Barbeiro & Pereira, 2007).

Relativamente à dimensão do contexto, Pereira e Cardoso (2013) defendem que o contexto em que a escrita é ensinada, ou que se recria para a escrita, influencia diretamente o envolvimento e o sucesso dos alunos, destacando que a escrita deve ocorrer em contextos autênticos e significativos, relacionados com o quotidiano e os interesses das crianças. Nesse sentido, a sala de aula deve ser um espaço de interação e partilha, no qual os textos produzidos possuam um propósito real e sejam destinados a um público concreto, tornando a escrita uma prática social e funcional (Pereira & Cardoso, 2013).

No que concerne à dimensão do sujeito, de acordo com Pereira e Cardoso (2013), o aluno deve ser colocado no centro do processo de escrita, sendo, por isso, fundamental o docente reconhecer o papel ativo da criança enquanto autora do seu próprio texto.

2.2.3 Escrita Inventada nas primeiras idades

A década de 70 marcou o início do interesse pelas produções escritas das crianças em idade pré-escolar, conhecidas por escritas inventadas (Silva & Almeida, 2015). A escrita inventada dá, pois, acesso às conceptualizações infantis relativamente à linguagem escrita, antes do ensino formal (Proença et al., 2015).

De acordo com Alves Martins et al. (2014), existe um vasto leque de investigações que indicam que as crianças possuem conceções prévias em relação à leitura e à escrita, antes de desenvolverem atividades de produção escrita que lhes confirmam uma determinada escolarização. As crianças, ao estarem inseridas num ambiente que lhes propicie a interação precoce com a linguagem escrita, bem como com os adultos que a dominem e utilizem diariamente, irão, por meio dos sons, das letras e da produção de escritas inventadas, desenvolver curiosidade em explorá-la (Alves Martins et al., 2015).

Segundo Alves Martins et al. (2014), são muitos os contextos que influenciam a curiosidade das crianças em aprender a linguagem escrita, quer seja em casa, através do contacto com jornais, revistas, cartas e livros de histórias, quer seja na rua, a partir da observação dos outdoors com anúncios, dos automóveis e dos autocarros, como já referimos. São os contextos reais relativos ao meio ambiente, marcado por aspetos culturais, que permitem às crianças possuírem conceções prévias antes de ingressarem na escola, devendo, por isso, esta questão ser objeto de estudo, como forma de aceder aos processos subjacentes à aquisição da linguagem escrita (Alves Martins et al., 2014).

É precisamente a partir dos conhecimentos prévios que as crianças adquirem a percepção da funcionalidade da leitura e da escrita e das respetivas associações e convenções entre a linguagem oral e a escrita, estabelecendo, assim, contacto com as características do sistema alfabético. Este traduz-se num processo contínuo de apropriação, que tem início com a representação de simples garatujas e nas mais diversas tentativas de produção escrita e/ou leitura, permitindo às crianças compreenderem que a linguagem escrita representa a linguagem oral, progredindo para uma utilização cada vez mais adequada relativamente às convenções linguísticas na produção escrita (Alves Martins et al., 2015).

Read (1971), a par de Chomsky (1970) e Clay (1972), citados por Alves Martins et al. (2015), foi dos primeiros autores a definir a escrita inventada “como a tentativa de fonetizar, antes de qualquer aprendizagem formal, os sons das palavras à medida que se procura escrevê-las” (p. 137). Este processo não recorre à memorização nem às produções de escritas convencionais, tratando-se de um processo de experimentação, no qual as crianças que não sabem ler utilizam “os conhecimentos que adquiriram sobre as correspondências letras-sons e procuram representar na escrita os sons que identificam o mais fielmente possível” (p. 137). Pelo que Read (1971), a par de Chomsky (1970) e Clay (1972), citados por Alves Martins et al. (2015), conclui que a maioria dos erros cometidos pelas crianças são sistemáticos e reveladores da consciência fonética que nelas emerge.

Nesta linha de pensamento, autores como Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro (1988) realizaram estudos sobre a evolução das escritas das crianças, evidenciando que, inicialmente, as crianças começam por escrever letras ou conjuntos de letras, de modo a representar diversas palavras ou frases, sem que se verifique uma relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, sendo que as letras que escrevem estão relacionadas com os seus nomes próprios, introduzindo variações na sequência de letras. À medida que as crianças vão evoluindo nas suas produções escritas, vão desenvolvendo a noção de que as palavras orais são compostas por componentes sonoros distintos e que cada componente diz respeito a uma letra específica, e essa letra representa uma característica sonora desse mesmo segmento (Ferreiro & Teberosky, 1979; Ferreiro, 1988).

Segundo Alves Martins et al. (2018), a comunidade científica, nas últimas décadas, tem vindo a analisar os conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita, considerando-os um indicador do grau de compreensão do princípio alfabético. Além disso, diversos trabalhos de investigação verificaram que as atividades de escrita inventada são valiosíssimas no que concerne à aquisição da literacia em crianças do pré-escolar, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da escrita e da consciência fonológica (Alves Martins et al., 2018).

Morais (2013), citado por Scherer (2020), defende que:

A primeira condição para a aprendizagem da leitura é descobrir o princípio alfabético, ou princípio de correspondência entre fonemas e grafemas, isto é, que os fonemas são representados graficamente por letras ou grupos de letras. Esta descoberta exige uma espécie de análise introspetiva da fala, combinada com a identificação de letras (p. 38).

Nos sistemas alfabéticos de escrita, no que concerne à língua portuguesa, é essencial compreender que os grafemas na escrita correspondem aos fonemas do oral (Alves Martins et al., 2018). As variáveis facilitadoras do acesso ao princípio alfabético, como a consciência fonológica e o conhecimento do alfabeto, foram demonstradas por diversos autores, podendo ser implementadas em atividades pré-escolares, dando a conhecer às crianças as unidades visuais e fonológicas necessárias aos mecanismos analíticos de correspondência letra-som (Alves Martins et al., 2018).

Nesse sentido, as atividades de escrita inventada nas quais as crianças participam promovem a análise e a reflexão da relação entre a oralidade e a escrita, sendo, por isso, benéficas a vários níveis, uma vez que permitem guiar as crianças na compreensão da linguagem oral, analisando os fonemas a partir de experiências de exploração e aprendizagem, como é o caso da integração de informações fonológicas e alfabéticas em representações lexicais (Alves Martins et al., 2015). É de salientar que as atividades de escrita inventada concebidas com crianças em idade pré-escolar permitem desenvolver nas mesmas a consciência fonológica e, em particular, a consciência fonémica, originando progressos nas escritas das crianças (Alves Martins et al., 2015).

Para além disso, a escrita inventada contribui para a aquisição de competências cognitivas e linguísticas envolvidas nas aquisições precoces de literacia (Alves Martins et al., 2015). É a partir dos conhecimentos adquiridos de modo informal, relativamente ao nome das letras, que as crianças as detetam ao pronunciar algumas palavras, repercutindo-se nos processos de fonetização, isto é, no modo como as crianças mobilizam as letras corretamente ao representarem os sons que identificam na linguagem oral (Alves Martins et al., 2015).

Os processos de fonetização favorecem a compreensão da lógica alfabética, sendo que as próprias letras servem de apoio para uma análise mais sistemática relativamente à sequência de sons nas palavras (Alves Martins et al., 2015). Em contrapartida, o que pode influenciar a qualidade das escritas infantis são as propriedades articulatórias dos fonemas que integram as palavras que irão ser escritas pelas crianças, uma vez que alguns fonemas se tornam mais simples de isolar no fluxo do discurso do que outros (Alves Martins et al., 2015).

Segundo Alves Martins et al. (2015), as crianças identificam mais facilmente as vogais do que as consoantes e reconhecem mais facilmente as consoantes fricativas do que as oclusivas. Alves Martins et al. (2015) demonstraram que as letras nas escritas silábicas das crianças, de um modo geral, correspondiam às vogais ou, então, às consoantes cujo nome era identificado através da pronúncia da palavra.

Em suma, é de salientar que as atividades de escrita inventada são imprescindíveis na aquisição da consciência fonológica, assim como a consciência fonológica é fundamental no desenvolvimento da escrita inventada, dado que as crianças, nas suas produções escritas, utilizam os conhecimentos que possuem relativamente à correspondência grafema-fonema, com o intuito de representar na escrita os sons de determinada palavra (Albuquerque & Alves Martins, 2019). Por conseguinte, ambas são importantes na compreensão do princípio alfabético e nas competências cognitivas fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita (Albuquerque & Alves Martins, 2019).

A sequência de ensino: dispositivo didático para a produção escrita⁴

A sequência de ensino, enquanto dispositivo didático para a produção escrita de um texto de opinião, que integra o segundo estudo do presente relatório de estágio, foi concebida com o propósito de desenvolver nos alunos competências argumentativas e reflexivas, através da prática orientada da escrita. Esta proposta pedagógica teve como base teórica a abordagem de uma sequência de ensino apresentada por Pereira e Cardoso (2013), que defendem a importância de um ensino sistematizado e contextualizado da produção escrita, centrado na exploração dos géneros em situações reais de comunicação.

De acordo com Pereira e Cardoso (2013), a sequência de ensino constitui uma proposta metodológica estruturada em etapas progressivas, na senda da “sequência didática” proposta pela escola de Genebra (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004); visa a SE orientar o ensino da escrita com base na exploração de géneros textuais em diversos contextos comunicativos. Esta abordagem pressupõe a articulação entre leitura, análise, produção e revisão de textos, permitindo ao aluno compreender as características discursivas de cada género e desenvolver competências linguísticas e comunicativas de forma significativa (Pereira e Cardoso, 2013). Para além da apropriação dos géneros, esta conceção metodológica promove também uma consciência crítica sobre o processo de escrita, favorecendo práticas de autorreflexão e regulação. Tal como afirmam Pereira e Cardoso

⁴ As autoras (Pereira & Cardoso, 2013) também preconizam o uso da SE para o ensino-aprendizagem da produção oral, mas, neste trabalho, focamo-nos na produção escrita.

(2013), a aplicação de sequências de ensino permite orientar os alunos no desenvolvimento de competências específicas, nomeadamente:

- I. domínio das habilidades linguísticas características dos principais géneros textuais públicos;
- II. formação de uma relação consciente com o seu comportamento linguístico, adquirindo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- III. desenvolvimento das representações da atividade de escrita em contextos complexos (p.184).

A SE não se limita à organização linear de atividades, tal como a sequência didática, conforme apresentada e discutida recentemente por Lilianne de Sousa Silva et al. (2025); percebo que constituem ambas, sequência didática e sequência de ensino, estratégias intencionais e reflexivas, capazes de promover aprendizagens significativas, ao articular objetivos, conteúdos e metodologias de forma integrada. Relacionando a SE com a sequência didática, parece-nos que, tal como reforçam Lilianne de Sousa Silva et al. (2025) acerca da sequência didática, estes dispositivos devem ser concebidos como um instrumento de transformação, que permite ao aluno desenvolver competências cognitivas, linguísticas e metacognitivas, através de experiências de escrita orientadas e progressivas.

A sequência de ensino estrutura-se por etapas progressivas e bem definidas, desde a pré-intervenção, destinada à preparação do professor, que aprofunda os seus conhecimentos sobre o género textual que vai ensinar, à apresentação inicial até à produção final, com flexibilidade e intencionalidade em todas as fases (Pereira & Cardoso, 2013). A produção inicial funciona como diagnóstico, permitindo ao docente ajustar os módulos de aprendizagem às necessidades reais dos alunos (Pereira & Cardoso, 2013). Estes módulos, organizados em momentos sucessivos (módulo 1, módulo 2, até ao módulo n), promovem a reflexão sobre o texto, através da observação, análise e reescrita, e incentivam a construção de uma linguagem comum para discutir, sistematizar conhecimentos e melhorar a produção escrita dos textos do género a ser trabalhado (ensinado e aprendido) (Pereira & Cardoso, 2013). A síntese das aprendizagens em cada módulo serve como instrumento regulador para as etapas seguintes e pode desembocar em listas de verificação que ajudem, no momento da produção final, a qual reflete a evolução do aluno (Pereira & Cardoso, 2013).

2.2.4 O texto de opinião no 1.º CEB

A crescente valorização da escrita de textos de opinião no 1.º CEB tem vindo a ter algum impacto nas práticas pedagógicas associadas ao ensino da escrita, revelando-se uma estratégia crucial para o desenvolvimento da literacia crítica, da argumentação e da autonomia

discursiva dos alunos (Costa, 2016). A. L. Costa reconhece, efetivamente, que a escrita argumentativa tem um enorme potencial desde os primeiros anos de escolaridade, desde que integrada num percurso didático equilibrado e ajustado às capacidades dos alunos.

Nesse sentido, Costa, Cerqueira e Carreto (2017) destacam a importância da formação contínua dos professores, capacitando-os e incentivando-os a implementar práticas de ensino que articulem a oralidade, a leitura e a escrita, favorecendo a emergência de discursos críticos e fundamentados desde os primeiros anos de escolaridade. Estes autores defendem que é nos primeiros anos de escolaridade que as crianças revelam capacidades iniciais para produzir textos de opinião. Para Costa, Cerqueira e Carreto (2017)⁵, este tipo de escrita deve ser desenvolvido desde o início do processo de aprendizagem da escrita, em articulação com outros géneros e tipologias textuais, de forma a promover um desenvolvimento global das competências de escrita nos alunos.

Desta forma, a escrita de opinião, quando é trabalhada com intencionalidade pedagógica, permite aos alunos não apenas expressarem as suas preferências e os seus juízos de valor, mas também desenvolverem competências de argumentação, de estruturação lógica do pensamento e de utilização adequada de conectores discursivos (Costa, Cerqueira & Carreto, 2017). Estes autores defendem que a introdução deste género textual deve ser acompanhada por práticas de modelação e de escrita colaborativa, que ajudem os alunos a compreenderem os propósitos comunicativos da opinião e a construir textos com maior clareza e coerência. Além disso, Costa, Cerqueira e Carreto (2017) defendem que o trabalho com textos de opinião pode ser uma oportunidade para promover a consciência linguística e discursiva, ao permitir que os alunos reflitam sobre a forma como organizam as suas ideias e sobre os efeitos que pretendem produzir no leitor.

Todavia, a introdução do texto de opinião nos primeiros anos de escolaridade levanta algumas questões didáticas. Costa (2016)⁶ questiona se “o ensino da escrita deve visar primeiro géneros menos complexos, começando-se pela escrita de narrativas, introduzindo apenas mais tarde a escrita de outros géneros?” ou se “o desenvolvimento equilibrado da competência de escrita requer o uso da escrita com fins diversificados, recorrendo a diferentes produtos textuais num percurso de complexidade crescente para cada género?” (p. 174). De facto, Costa (2016) reconhece que:

A ideia de que há géneros textuais mais fáceis de dominar, como o relato ou a narrativa, e outros mais difíceis requerendo capacidades mais complexas, como o

⁵ Recorri ao assistente virtual Copilot com o intuito de encontrar mais estudos que tivessem sido efetuados recentemente sobre a escrita do texto de opinião no 1.º CEB.

⁶ Recorri ao assistente virtual Copilot com o intuito de encontrar mais estudos que tivessem sido efetuados recentemente sobre a escrita do texto de opinião no 1.º CEB.

explicativo ou o argumentativo, deixa em aberto um problema no estabelecimento de uma didática de escrita (p. 174).

No entanto, e apesar da complexidade inerente ao texto de opinião, Costa (2016) defende que, se este for introduzido desde o início da aprendizagem da escrita e trabalhado de forma equilibrada, tal como acontece com os textos narrativos, não será necessário começar por géneros considerados mais simples e só depois avançar para os mais exigentes. Nesta linha de pensamento, se a consciência textual e discursiva dos diferentes padrões de escrita for estimulada, de forma equilibrada, desde a emergência da escrita compositiva (Costa, 2016), os alunos dispõem de capacidade para explorar qualquer género textual, independentemente do seu nível de complexidade.

Nesta linha de pensamento, Azevedo e Balça (2016)⁷ reforçam a importância de uma abordagem integrada da leitura e da escrita desde os primeiros anos de escolaridade, defendendo que a educação literária deve promover não só o gosto pela leitura, mas também a capacidade de interpretar, refletir e produzir textos com intencionalidade comunicativa. Os autores Azevedo e Balça (2016) destacam que a leitura crítica e a escrita reflexiva são dimensões indissociáveis no processo de formação de leitores e escritores competentes, sendo o texto de opinião um género privilegiado para desenvolver essas competências. Desta forma, a articulação entre a leitura, a escrita e o pensamento crítico, promovida por meio de práticas pedagógicas intencionais, contribui para a construção de uma literacia plena e para a formação de cidadãos ativos e conscientes.

Segundo a perspetiva de Azevedo e Balça (2016), o docente deve proporcionar aos alunos oportunidades para desenvolverem a sua própria voz, a partir da concretização da escrita de textos de opinião, na qual os alunos são convidados a expressar e a justificar os seus pontos de vista. Segundo Azevedo e Balça (2016), todas as práticas pedagógicas que sejam implementadas e que partam dos interesses e experiências dos alunos constituem uma excelente proposta para trabalhar temas do quotidiano, relativamente à escrita de opinião.

⁷ Recorri ao assistente virtual Copilot com o intuito de encontrar mais estudos que tivessem sido efetuados recentemente sobre a escrita do texto de opinião no 1.º CEB.

2.3 Desenho do Estudo

O presente trabalho investigativo foi concebido tendo por base uma abordagem mista, baseado numa investigação qualitativa e quantitativa, como mencionado anteriormente. As figuras que se seguem (Figuras 15 e 16) representam o desenho da investigação para uma melhor compreensão e leitura visual do que integra os dois estudos:

"Da Escrita Inventada ao Texto de Opinião: Contributos para o Desenvolvimento da Escrita do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico".

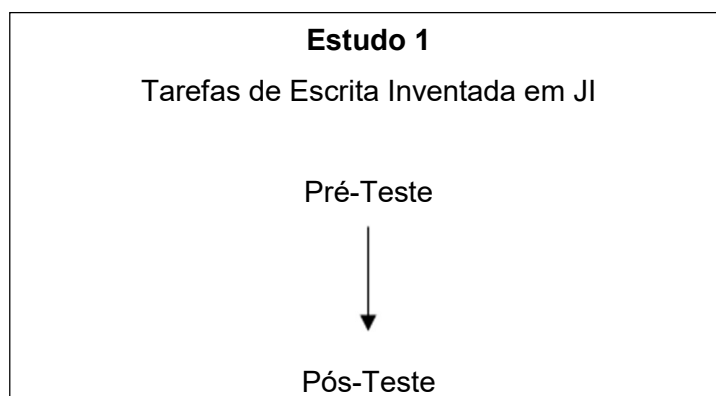


Figura 15 – Estudo 1

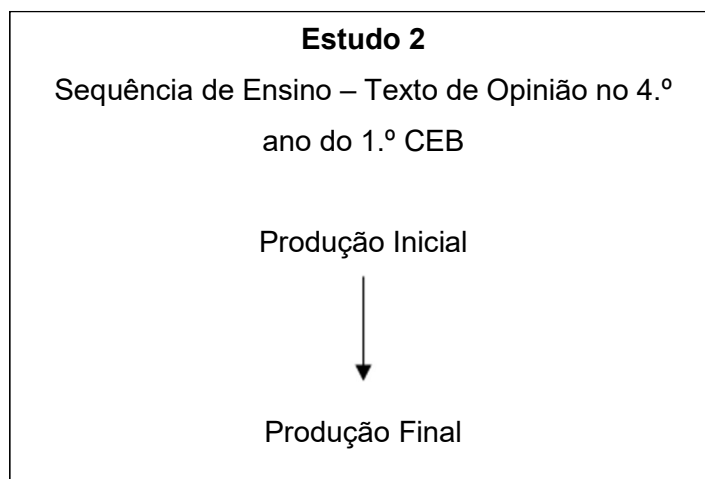


Figura 16 – Estudo 2

Posteriormente, abordar-se-á a pertinência de cada um dos estudos e os respetivos objetivos delineados, de modo a responder à questão de partida deste exercício investigativo. Além disso, serão apresentados o contexto, os participantes, os instrumentos e descrever-se-ão os procedimentos de recolha e análise de dados.

2.4 Considerações Éticas

No âmbito das PES desenvolvidas no decorrer do Mestrado, conduzi a minha atuação profissional com base em procedimentos éticos devidamente alinhados com a Carta de Princípios da APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2011). Durante todo este percurso assegurei o respeito pela criança enquanto sujeito de direitos, promovendo ambientes educativos inclusivos, seguros e pautados pela escuta ativa. É de salientar que mantive uma postura reflexiva e colaborativa com a comunidade educativa, e fundamentei as decisões pedagógicas baseando-as nos princípios de integridade e responsabilidade profissional. Importa referir que adicionalmente garanti a confidencialidade dos dados e a proteção da identidade das crianças e respetivas famílias, atuando com transparência, sensibilidade e compromisso com a qualidade e a ética na intervenção educativa.

2.5 Estudo 1

2.5.1 Tipo e pertinência do estudo

O primeiro estudo desenvolvido durante a PES no JI, surgiu a partir da implementação de tarefas de escrita inventada, com o intuito de analisar a evolução das crianças no desenvolvimento de conceções de escrita. Nesse sentido, a observação da escrita das crianças, bem como a interação estabelecida entre as crianças e a investigadora, aquando da realização do pré-teste e do pós-teste, pode ser enquadrada nas particularidades de uma investigação de natureza qualitativa, mais concretamente no que concerne ao estudo de caso, e a análise das palavras escritas correta e/ou incorretamente pelas crianças pode enquadrar-se nas características de uma investigação quantitativa, como adiante descreverei.

2.5.2 Questões de investigação e objetivos

De forma a dar início a este trabalho investigativo, foi necessário aprofundar as leituras relativamente à escrita inventada, constatando que existem diversos trabalhos de investigação que revelam o contributo de atividades de escrita inventada na aquisição da literacia em crianças do pré-escolar, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento da consciência fonológica, da compreensão do princípio alfabético, condições essenciais para a aprendizagem formal posterior da leitura e da escrita. Foi com base nestas leituras que surgiu

a seguinte temática: “A implementação de tarefas de escrita inventada e a análise da sua evolução no desenvolvimento de concepções precoces de escrita”.

Nesta linha de pensamento, surgiram as seguintes questões de partida: Como evoluem as crianças de um grupo específico nas suas concepções sobre escrita, após a realização de tarefas de escrita inventada? Quais as estratégias e atividades a implementar que visem analisar as competências de escrita das crianças? Qual é o impacto da implementação de tarefas de escrita inventada na motivação das crianças para escrever? A partir das questões de partida, surgiram os seguintes objetivos:

- Analisar a evolução das crianças de um grupo específico nas suas concepções de escrita por meio de tentativas de escrita inventada;
- Caracterizar o desempenho das crianças nas tarefas de escrita inventada;
- Criar atividades de escrita inventada que visem estimular o gosto pela escrita e a compreensão da relação oralidade-escrita;
- Comparar o desempenho das crianças a partir dos resultados do Pré-teste e do Pós-teste.

2.5.3 Contexto e participantes

O primeiro estudo foi concebido tendo por base a intervenção no contexto de pré-escolar, abrangendo crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos.

O grupo de crianças do pré-escolar é, como referido em caracterização do grupo de crianças, composto por 22 crianças, das quais 12 são meninos e 10 são meninas; porém, só 19 é que realizaram o pré-teste e o pós-teste, sendo que os restantes não participaram na atividade por motivos de doença e/ou de atraso. É de salientar que um menino não concretizou a atividade por aconselhamento da educadora que esclareceu que a criança, ao padecer do síndrome do espectro de autismo, não iria compreender o que lhe era proposto, o que se veio a verificar, aquando da explicação da atividade.

Importa referir que as atividades de pesquisa foram desenvolvidas em contexto de sala, com a colaboração ativa da educadora e auxiliares, garantindo uma integração fluida das estratégias propostas.

2.5.4 Processos de recolha e tratamento de dados

2.5.4.1 Instrumentos de recolha de dados

A técnica de recolha de dados confere operacionalidade ao método e são elementos fundamentais para a qualidade e êxito da investigação (Carvalho, 2009, p. 83). Por sua vez, o método é o caminho percorrido para se alcançar um determinado objetivo (Carvalho, 2009, p. 83). Tendo por base o exercício investigativo realizado no contexto de JI a que se refere

este estudo 1, foram utilizados métodos de recolha de dados qualitativos e quantitativos, nomeadamente: a observação participante, a análise documental, notas de campo e a implementação de atividades de escrita inventada, através da realização de um Pré-teste e de um Pós-teste.

A observação participante, segundo Many e Guimarães (2006), consiste na recolha de dados através do exame visual de uma determinada situação, que proporciona diversos pontos de vista, dependendo dos objetivos do investigador e das hipóteses de partida da investigação. Desta forma, os aspetos observados tiveram em consideração a evolução da escrita a partir da implementação de tarefas de escrita inventada e qual o impacto das mesmas no desenvolvimento de competências de escrita nas crianças. Além disso, a observação pode considerar-se uma das fases da investigação, na qual o objetivo é familiarizar-se com a situação a investigar, analisando e descrevendo, “com o fim de fazer surgir uma hipótese coerente com o corpo de conhecimentos anteriormente estabelecidos” (Damas & De Ketele, 1985, p. 13).

As notas de campo, num estudo de caso, são, geralmente, um dos instrumentos de recolha de dados mais comuns (Yin, 2018). Importa referir que as notas de campo (NC) consistiram no registo dos acontecimentos, dos diálogos, bem como das dificuldades sentidas pelas crianças durante a realização do Pré-teste e o Pós-teste (Anexo XV). Este registo foi fundamental relativamente à comparação dos dados e à evolução da escrita das crianças, servindo de instrumento de regulação da própria prática. Tal como afirma Zabalza (1994), “no processo de escrever produz-se um feedback” (p. 94), uma vez que, enquanto escrevemos e lemos o que escrevemos, vamos compreendendo se alcançámos o que era expectável. De facto, os registos que fiz sobre o que observei são um suplemento crucial e originaram um diário que serviu de auxílio no acompanhamento da investigação, considerando-se um instrumento valioso na investigação qualitativa. Tal como defende Zabalza (1994), ao registar a “informação em primeira mão” após a mesma ser devidamente recolhida, isso possibilitará “aproveitar o imediatismo do relato para o superar: a hermenêutica interpretativa como ‘descentramento’” (p. 19).

A análise documental foi realizada a partir da consulta ao projeto pedagógico da instituição, bem como ao projeto de sala e às fichas individuais de todas as crianças. Segundo Bardin (1977), a análise documental realiza-se por intermédio de procedimentos de transformação, tendo como intuito analisar e representar as informações provenientes dos elementos do documento, permitindo elaborar um documento secundário com o máximo de informações possíveis. É através da análise documental que é possível fundamentar e sustentar a presente investigação, contextualizando a instituição e caracterizando o grupo de crianças. Esta é, segundo Bardin (1977), “uma fase preliminar da constituição de um serviço

de documentação ou um banco de dados”. A seguir, explicito o procedimento investigativo, principal instrumento de recolha de dados.

2.5.5 Procedimento

- **Pré-teste e Pós-teste**

A partir da leitura do livro *Tão, Tão Grande*, de Catarina Sobral, e dos conhecimentos prévios das crianças evidenciados na semana de observação participante, foi possível selecionar um conjunto de cinco palavras, três das quais foram retiradas do livro (Pato; Hipopótamo; Brócolos), e as outras duas (Cão; Sapatilhas) foram selecionadas tendo por base a sua estrutura silábica e a aproximação das mesmas ao quotidiano das crianças (Tabela 3). Para além disso, um dos critérios a ter em conta foi a classificação das palavras quanto ao número de sílabas, selecionando uma palavra monossilábica (Cão), uma dissilábica (Pato), outra trissilábica (Brócolos) e as restantes duas polissilábicas (Sapatilhas; Hipopótamo).

Importa referir que, para a elaboração da lista das cinco palavras, era fundamental garantir que as crianças não tivessem conhecimentos de escrita, de modo a comparar o nível inicial com o nível final da escrita e verificar a evolução que existiu de um teste para o outro. Na tabela que se segue, são apresentadas as cinco palavras do pré e do pós-teste e a sua classificação quanto ao número de sílabas.

Tabela 3 – Classificação quanto ao número de sílabas e estrutura silábica das cinco palavras utilizadas no Pré-teste e no Pós-teste

Palavras utilizadas no Pré-teste e no Pós-teste	Estruturas das sílabas	Classificação das palavras quanto ao número de sílabas
Cão	CVV	Monossilábica
Pato	CVCV	Dissilábica
Brócolos	CCVCVCVC	Trissilábica
Sapatilhas	CVCVCVCCVC	Polissilábica
Hipopótamo	CVCVCVCVCV	Polissilábica

Segundo Amorim et al. (2022), a estrutura silábica desempenha um papel central na aquisição da fonologia do português europeu como língua materna. A sílaba CVV, como na palavra *cão*, é composta por uma consoante seguida de um núcleo vocálico ramificado, geralmente um ditongo (Amorim et al., 2022).

No que concerne à estrutura CVCV, correspondente à palavra *pato*, representa duas sílabas simples, cada uma com um ataque consonântico e um núcleo vocálico (Amorim et al., 2022). Relativamente à palavra *brócolos*, encontramos a estrutura CCVCVCVC, que inclui

ataques ramificados (como /br/) e a alternância entre sílabas tónicas e átonas (Amorim et al., 2022), bem como marca de plural.

Em relação às palavras *sapatilhas* e *hipopótamo*, ambas seguem maioritariamente o padrão CVCVCV, típico de palavras polissilábicas. Estas estruturas envolvem múltiplas sílabas simples, mas a sua extensão e a alternância entre sílabas fortes e fracas tornam a produção mais exigente (Amorim et al., 2022). Além disso, temos CCV em “sapatilhas”, devido ao dígrafo LH, e ainda a consoante “s”, que assinala o plural.

De acordo com Amorim et al. (2022), o domínio da estrutura silábica está intimamente ligado à perceção, produção e à consciência fonológica, sendo crucial para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da fluência verbal. Importa, contudo, salientar que não são necessariamente as palavras mais longas que apresentam maior dificuldade para as crianças, mas sim aquelas que incluem estruturas silábicas ramificadas; a este respeito, as estruturas não ramificadas, como as do tipo CV e V, tendem a ser adquiridas e produzidas com maior facilidade (Freitas, 2017).

Após a leitura e interpretação da história do livro *Tão, Tão Grande*, de Catarina Sobral, todas as crianças foram submetidas a um pré-teste, que ocorreu na 1.^a semana do mês. No pré-teste, solicitou-se às crianças que escrevessem, de modo individual, da melhor forma que soubessem, as cinco palavras correspondentes às imagens da lista previamente elaborada. As respostas das crianças encontram-se no Anexo XI.

É de salientar que, entre a realização do Pré-teste e do Pós-teste, foram realizadas outras atividades com o intuito de trabalhar com as crianças as cinco palavras selecionadas para a concretização das sessões de escrita inventada. Estas atividades foram concebidas durante a semana em que foi implementado o Pré-teste, que correspondeu à primeira semana de intervenção pedagógica, sendo que, na terceira semana de estágio e respetiva atuação, procedeu-se à realização do Pós-teste, como já referido.

A primeira atividade teve por base o reconto da história *Tão, Tão Grande*, designada “A história que o Hipopótamo devorou”, que consistiu no reconto da história através da colagem de imagens provenientes do livro, na barriga de um hipopótamo pré-concebido em cartão (Anexo XXVI). Após estas imagens terem sido colocadas pela ordem cronológica, de acordo com os acontecimentos da história, foi questionado às crianças quais eram as imagens que correspondiam às cinco palavras que tinham escrito no dia anterior no Pré-teste e se conheciam as palavras que acompanhavam as imagens.

A outra atividade consistiu na apresentação do mesmo hipopótamo, em cartolina, que serviu de suporte para a colocação das cinco palavras — *cão*, *pato*, *brócolos*, *sapatilhas* e *hipopótamo*. Logo após, li as palavras com as crianças, acompanhando do batimento de uma palma por cada sílaba, gesto que solicitei às crianças que repetissem. Após a realização deste

exercício, as crianças tinham de se deslocar à mesa onde estavam expostas as sílabas das cinco palavras e as sílabas de três palavras intrusas retiradas do livro *Tão, Tão Grande*, tais como: *dado*, *bigode* e *janela*. As palavras intrusas fizeram igualmente parte das sílabas que o hipopótamo devorou, precisamente para que as crianças distinguíssem as cinco palavras que fizeram parte do Pré-teste das restantes que não fizeram parte (Anexo XXII).

Após as crianças terem afixado as sílabas, formando as cinco palavras na respetiva plataforma de cartão, com o intuito de representar as sílabas que o hipopótamo devorou, foi solicitado que distinguíssem os sons dentro da sílaba, como, por exemplo, “P” e “Ó”. Depois de as crianças terem identificado o som, o objetivo era associarem-no às respetivas letras, até formarem a palavra correspondente. É de salientar que algumas crianças conseguiram associar o som da letra à palavra correta, porém outras crianças não associaram o som à palavra certa, tal como se pode verificar na NC 9.

A outra atividade consistiu na realização de um Jogo de Memória sobre a escrita inventada, no qual as crianças foram divididas em grupos. Esta atividade permitiu às crianças descobrirem as palavras que lhes foram solicitadas no Pré-teste. Neste jogo de memória, existiam várias imagens com sílabas escritas que formavam palavras, incluindo as cinco palavras escritas no Pré-teste e, quando o grupo encontrava as sílabas correspondentes às cinco palavras do Pré-teste, teria de escrever, numa folha pautada para o efeito, a respetiva palavra.

A última atividade, denominada “Descobre que palavra sou”, consistia na distribuição de uma imagem a cada criança, com a respetiva palavra inscrita. As imagens correspondiam às cinco palavras do Pré-teste, e as palavras estavam incompletas, sendo necessário que as crianças completassem a sílaba que faltava (Anexo XXIV).

Importa referir que o Pós-teste foi concretizado na 3.^a semana, perfazendo um intervalo de uma semana entre os dois testes.

2.6 Estudo 2

2.6.1 Tipo e pertinência do estudo

O segundo estudo desenvolvido durante a PES numa turma de 4.º ano do 1.º CEB consistiu na implementação de uma Sequência de Ensino (SE) (Pereira & Cardoso, 2013), com o intuito de avaliar a evolução das competências dos alunos na escrita de textos de opinião, tendo sido analisadas as produções iniciais (PI) e as produções finais (PF) realizadas pelos estudantes. A análise centrou-se nos progressos alcançados, bem como nos obstáculos ainda presentes, com ênfase nos elementos fundamentais do género de texto em estudo, tendo sido adotada uma abordagem baseada no modelo de análise textual proposto por

Bronckart (1996), citado por Pereira et al. (no prelo), adaptado às finalidades específicas da Sequência de Ensino aplicada.

Esta investigação inscreve-se numa abordagem mista. Relativamente à investigação de natureza qualitativa, a análise textual desenvolvida considerou três dimensões fundamentais: (i) a estrutura global do texto, com foco na presença e na qualidade da introdução, do desenvolvimento e da conclusão, bem como em relação aos elementos específicos que as compõem, nomeadamente: (ii) os mecanismos de textualização (Silva et al., 2018), avaliando-se a utilização adequada de organizadores textuais, conectores argumentativos, paragrafação e pontuação; e (iii) os mecanismos enunciativos (Silva et al., 2018), que dizem respeito à forma como são geridas as diferentes vozes no texto e as modalizações utilizadas para expressar posicionamentos e avaliações (Pereira et al., no prelo). No que diz respeito à investigação de natureza quantitativa, a análise textual incidiu na contagem do número de palavras nas produções iniciais e nas produções finais do texto de opinião.

2.6.2 Questões de investigação e objetivos

A produção de textos de opinião representa uma etapa mais avançada, em que se consolidam competências tais como: a organização textual, a argumentação e o pensamento crítico. Como defendem Roazzi et al. (2013), a aprendizagem da leitura e da escrita é vista como um alicerce fundamental para o percurso escolar das crianças, sendo determinante para o sucesso académico e para a aquisição de novos conhecimentos ao longo da vida, reforçando a importância de práticas pedagógicas que estimulem a escrita desde os primeiros anos de escolaridade.

Nesse sentido e tendo por base a intervenção a realizar no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente ao Texto de Opinião, surgiram as seguintes questões de partida: “De que forma a sequência de ensino contribui para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos na produção de textos de opinião?”; “Que progressos se observaram na estruturação e coesão textual dos textos de opinião escritos pelos alunos após a sequência de ensino?”; “Como reagiram os alunos às atividades propostas e que impacto teve essa participação no seu envolvimento e motivação para escrever?”

A partir das questões de partida, surgiram os seguintes objetivos:

- Analisar o impacto de uma sequência de ensino na melhoria da capacidade argumentativa dos alunos na produção de textos de opinião;
- Avaliar a evolução da estrutura e coesão textual nos textos de opinião escritos pelos alunos após a sequência de ensino;

- Compreender o nível de envolvimento e motivação dos alunos face às atividades propostas na sequência de ensino.

2.6.3 Contexto e participantes

O segundo estudo foi concebido tendo por base a intervenção no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 4.º ano composta por 21 alunos, 14 dos quais são raparigas e 7 são rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, tal como foi referido na caracterização do grupo de crianças do 1.º CEB. À semelhança do que acontecera no Pré-Escolar, a professora aconselhou-me a não incluir neste estudo um menino com o espectro da síndrome de autismo, uma vez que não iria compreender o que lhe era proposto.

Neste estudo participaram 19 alunos na produção inicial, porém apenas 15 estiveram envolvidos na produção final, uma vez que os restantes faltaram nesse dia. Por esse motivo, a análise das produções incidirá exclusivamente sobre os 15 alunos que participaram de ambas as etapas, uma vez que o objetivo é avaliar a evolução da escrita após a implementação da sequência de ensino.

Importa referir que as atividades de pesquisa foram desenvolvidas em contexto de sala, com a colaboração ativa da professora, garantindo uma integração fluida das estratégias propostas.

2.6.4 Processos de recolha e tratamento de dados

2.6.4.1 Instrumentos de recolha de dados

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), as normas técnicas são conjuntos de procedimentos precisos e sistemáticos, claramente estruturados, que podem ser ensinados e replicados em condições idênticas, devidamente ajustados à natureza do problema e às características dos fenómenos envolvidos. Tendo por base o exercício investigativo realizado no contexto de 1.º CEB, a que se refere o estudo 2, foram utilizados métodos de recolha de dados qualitativos e quantitativos. Importa referir que a sequência de ensino implementada foi concebida não somente como um instrumento pedagógico, mas também como uma ferramenta de avaliação, que permitiu observar, quantificar e qualificar o desempenho dos alunos em diferentes dimensões da escrita que um texto de opinião envolve. Através da análise das produções iniciais e finais dos alunos, foi possível identificar progressos e dificuldades nas três componentes fundamentais da organização textual, nomeadamente: a estrutura global do texto, que envolve a introdução; o desenvolvimento e a conclusão; os mecanismos de textualização, que englobam a utilização de conectores, a paragrafação e os mecanismos enunciativos, relacionados com a gestão das vozes e das modalizações. É de salientar que estes critérios, sistematizados em grelhas de análise, constituíram o modo de

análise dos dados recolhidos, isto é, as PI e as PF, para avaliar o impacto da intervenção didática (Pereira et al., no prelo).

Nesta linha de pensamento, Bronckart (1996) recorre à metáfora do «folhado» (Bronckart, 1996, citado por Pereira et al., no prelo), que representa o texto composto por três níveis interligados: (i) a infraestrutura geral, que diz respeito à organização do conteúdo e aos tipos de discurso utilizados; (ii) os mecanismos de textualização, responsáveis pela coesão e coerência do texto; e (iii) os mecanismos enunciativos, que envolvem as vozes presentes no texto e as avaliações expressas pelo autor (Pereira et al., no prelo).

No que diz respeito ao plano do texto (ponto i), a análise incidiu nas três partes fundamentais que compõem um texto de opinião, nomeadamente: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Na introdução, foi analisada a apresentação do tema ou assunto sobre o qual se expressa uma opinião, bem como a formulação da própria opinião (Pereira et al., no prelo). Para estes itens, foram definidos quatro níveis de desempenho, tais como: Nível 0, quando o item estava ausente; Nível 1, quando estava presente, mas de forma incompleta; Nível 2, quando a presença era completa, embora com fragilidades linguísticas; Nível 3, quando o item estava presente e bem elaborado do ponto de vista linguístico (Pereira et al., no prelo).

No que concerne ao desenvolvimento, a análise incidiu na apresentação de argumentos, definindo-se deste modo quatro níveis de desempenho, sendo eles: Nível 0, na ausência de argumentos; Nível 1, quando havia apenas uma enumeração simples; Nível 2, quando os argumentos eram enumerados e justificados; Nível 3, quando, além da enumeração e justificação, havia também contra-argumentação (Pereira et al., no prelo).

Relativamente à conclusão, foi analisada a retoma do tema e a reafirmação da opinião, sendo que os níveis de desempenho se formularam de acordo com a mesma lógica da introdução: Nível 0, quando o item não aparecia; Nível 1, quando surgia de forma incompleta; Nível 2, quando estava presente, mas com limitações linguísticas; Nível 3, quando o item era apresentado de forma clara e bem estruturada linguisticamente (Pereira et al., no prelo).

No que diz respeito aos mecanismos de textualização, a análise centrou-se essencialmente nos elementos de ligação utilizados nas diferentes partes do texto de opinião, tendo sido analisados os seguintes aspetos: os organizadores textuais da introdução, do desenvolvimento e da conclusão; os conectores argumentativos no corpo do texto; e a paragrafação (Pereira et al., no prelo). Era expectável que os alunos adquirissem mais vocabulário no que concerne aos conectores e organizadores textuais, e soubessem onde iriam aplicá-los, tendo em conta a estrutura de um texto de opinião. Para cada um destes itens, foram definidos três níveis de desempenho, nomeadamente: Nível 0, quando o item não estava presente; Nível 1, quando havia indícios da sua presença, embora com alguma

incoerência em relação ao conteúdo do texto; Nível 2, quando o item estava presente e utilizado de forma coerente e adequada ao contexto textual (Pereira et al., no prelo).

No que respeita aos mecanismos enunciativos, a análise incidiu em dois aspetos principais, tais como: a gestão das vozes, ou seja, o uso da 1.^a e/ou da 3.^a pessoa; e as modalizações, que correspondem à utilização de expressões que intensificam ou atenuam a opinião expressa, como, por exemplo: “Há quem pense que ter um cão como animal de estimação é uma má ideia, mas eu discordo!” (Pereira et al., no prelo). Nesse sentido, foram definidos dois níveis de desempenho: Nível 0, quando o recurso não estava presente; Nível 1, quando o mecanismo era utilizado de forma adequada no texto (Pereira et al., no prelo).

2.6.5 Procedimento

- **Sequência de Ensino**

O estudo 2 foi desenvolvido no seguimento de um estudo efetuado pela professora Sónia Pereira, integrante da comunidade de aprendizagem “ProTextos: Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos”. Segundo Pereira e Cardoso (2013), “este modelo de ensino promove o desenvolvimento do conhecimento do género em estudo e possibilita aos alunos a aquisição de estratégias que os levem a ser autónomos na produção de géneros textuais diferenciados” (p. 184).

A implementação da Sequência de Ensino (SE) para a escrita do texto de opinião na turma do 4.º ano do 1.º CEB teve a duração de uma semana e meia. Esta Sequência de Ensino contemplou as seguintes etapas (Figura 17):

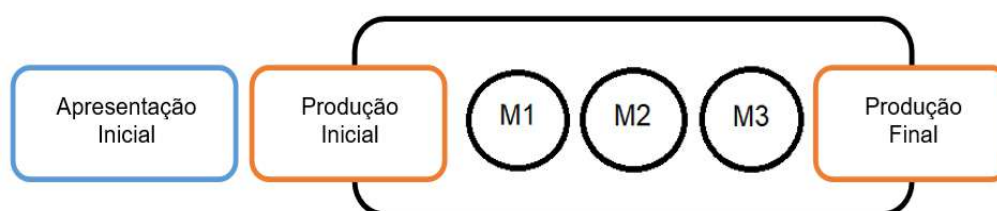


Figura 17 – Esquema da Sequência de Ensino. (Adaptado: Pereira et al., no prelo)

No primeiro dia, correspondente à fase inicial da implementação da sequência de ensino, foi comunicado aos alunos que, ao longo de aproximadamente uma semana e meia, as aulas de Português seriam orientadas para o desenvolvimento da escrita de textos de opinião (NC 1). Nesse sentido, e com o intuito de introduzir a temática da argumentação, que serviria de base ao trabalho subsequente, foi selecionado como ponto de partida o livro *Amélia quer um cão*, da autoria de Tim Bowley e André Neves. Após a leitura do livro, promoveu-se uma discussão orientada sobre a situação apresentada na narrativa, com o objetivo de

estimular a reflexão crítica dos alunos. De facto, este livro é muito sugestivo a este nível, pois Amélia tem um desejo muito especial: quer um cão. Mas o seu pai não está convencido. Determinada, a menina inicia uma série de tentativas criativas e persistentes para o convencer, revelando uma imaginação fértil e uma vontade inabalável. A história desenrola-se com humor e ternura, evidenciando como o desejo de uma criança pode ser o mote para o diálogo que envolve a negociação e a descoberta.

Posteriormente, foi solicitado aos alunos que redigissem, individualmente, um texto de opinião com base na seguinte questão polémica: “Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?”. Importa destacar que, nesta fase correspondente à produção inicial, a única orientação fornecida foi a questão polémica, sem que fossem facultados dados sobre a construção de um texto de opinião. Desta forma, os alunos foram igualmente informados de que, numa futura etapa, os textos produzidos pelos próprios seriam comparados e analisados em dois momentos distintos, nomeadamente: antes e depois da realização de um conjunto de atividades específicas, correspondentes à sequência de ensino previamente delineada (Pereira et al., no prelo), mas suscetível de ser adaptada conforme o ritmo e as necessidades da turma.

Após a realização da primeira produção escrita individual, na qual os alunos redigiram um texto de opinião com base na questão polémica enunciada, as aulas que se seguiram foram dedicadas aos módulos da sequência de ensino. Nesse sentido, a sequência de ensino foi estruturada em três módulos distintos, com objetivos específicos no que concerne ao desenvolvimento da competência de escrita do texto de opinião. O Módulo 1 foi dedicado à exploração da situação de comunicação, com foco na compreensão da questão polémica, na definição do objetivo comunicativo e na identificação de diferentes opiniões. Este módulo incluiu atividades como: a compreensão de conteúdos textuais e a delimitação das partes constitutivas do texto de opinião (Anexo XXV) e a construção do guia de produção textual escrita (Anexo VII) (Pereira et al., no prelo).

Relativamente ao Módulo 2, o intuito era trabalhar estratégias para introduzir e concluir o texto de opinião de forma adequada, incluindo a elaboração de alternativas para a introdução da questão polémica, a utilização de expressões para manifestar uma opinião e para concluir o texto, e a identificação de conectores textuais devidamente adequados. Neste módulo, prosseguiu-se com a construção do guia de produção textual escrita (Anexo VII) (Pereira et al., no prelo).

No que diz respeito ao Módulo 3, o foco incidiu no desenvolvimento da produção escrita; foram aprofundados os conceitos relacionados com o argumento, distinguindo-se argumentos a favor e contra, e exploraram-se conectores e organizadores textuais adequados a esta parte do texto. Os alunos registaram, por escrito, os argumentos e continuaram, de

forma colaborativa, a completar o guia de apoio à produção textual (Anexo VII). Este último módulo contemplava atividades que correspondiam à delimitação das diferentes partes do texto, para que os alunos as preenchessem utilizando a escrita de argumentos a favor e contra-argumentos, incluindo na escrita os respetivos organizadores textuais (Pereira et al., no prelo).

Finalizados os módulos da sequência de ensino, os alunos produziram um novo texto de opinião, que correspondeu à produção final, a partir da mesma questão polémica e com base em todos os conhecimentos construídos ao longo da implementação da sequência de ensino.

2.7 Apresentação e análise dos resultados

Nesta parte do relatório, são explanados os resultados dos dois estudos realizados com a intenção de compreender quais as características da escrita inventada, etapa inicial no desenvolvimento da linguagem escrita, e da escrita de opinião, instrumento promotor do pensamento crítico e da capacidade argumentativa.

2.7.1 Estudo 1 – Escrita Inventada

Para a análise dos dados, procedeu-se à elaboração de três tabelas, com as produções escritas das dezanove crianças que participaram nas sessões de escrita inventada. Estas tabelas contêm a escrita inventada das cinco palavras que fizeram parte do Pré-teste e do Pós-teste, nomeadamente: Cão, Pato, Brócolos, Sapatilhas e Hipopótamo. Importa referir que, embora a escrita fosse inventada, devido às características do grupo de crianças e à sua resistência perante a escrita das palavras — dado que o grupo apenas recorria à cópia para escrever o seu nome e não tinha por hábito fazer atividades de escrita —, no Pré-teste, e por aconselhamento da educadora, tive de apresentar as cinco palavras a cada uma das crianças, impulsionando as suas produções escritas através da cópia, tal como se pode verificar na seguinte (NC 7).

No dia em que se realizou o Pós-teste, apenas lembrei as crianças das cinco palavras que tínhamos vindo a trabalhar (NC 11), principalmente no que concerne aos exercícios de consciência fonológica (Anexo II). Nesse sentido, as palavras foram apresentadas em grande grupo, enquanto as crianças permaneciam sentadas no tapete.

De seguida, irá proceder-se à análise dos dados. Como referido, organizámos, em várias tabelas, as escritas das crianças – veja-se a Tabela 4, infra, referente a duas palavras; do lado esquerdo, indicam-se as iniciais representativas dos nomes das crianças:

Tabela 4 – Produções escritas das crianças no Pré-teste e no Pós-teste das palavras “cão” e “pato”

Nome	Palavra: Cão		Palavra: Pato	
	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste
A.D.	CAO O'S	EOA	PAHO O'S	BHOUROA
A.P.	CAO	CAO	PATO	PATO
B.S.	CÃO t	CAO	Pato	PATOS
C.A.	l do	CAO	Pato	PAIO
D.B.	CAO	CAO	Pato	PAT
F. B.	CAO	CAO	Pato	PATOLA
F.S.	CAO	CAI	Pato	FIPTR
F.P.	CAO	CAO	Pato	PATO
I.C.	HCA	CAI	KNEHPIE	PATO
J.C.	CAO	CAO	Pato	PATO
L.M.	CAO	CAO	Pato	ATO A
L.F.	CAO	CAO	Pato	RATR
M.S.	CAO	CAO	BRD	PATOS
M.M.	SAP	CAO	Pato	A O O
M.G.	CAO	CAO	Pato	PATO
M.O.	CAO	CAO	Pato	RACO
S.N.	CAO	CAO	PATO	PATO
V.G.	CAO	CAO	PATO	PATO
V.N.	CAO	CAO	PATO	PALO

De uma maneira geral, verifica-se que, no Pós-teste, as crianças apenas recorrem à sua memória, sendo que as suas representações escritas resultam das atividades que foram sendo concretizadas entre o Pré-teste e o Pós-teste. Também é possível verificar que as letras são representadas, tendo por base as letras impressas, maioritariamente por letras maiúsculas e sem que haja uma ligação com a escrita manuscrita (Batista et al., 2011).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), existem cinco fases sobre o conhecimento da linguagem escrita e as hipóteses que as crianças integram relativamente à

construção da escrita e sobre o código escrito, de forma mais pormenorizada e qualitativa. Mais tarde, surgiu uma sexta fase, formulada por Ferreira (1988). Importa referir que, na análise dos dados das produções escritas das crianças, verificou-se a existência da primeira fase, que diz respeito aos rabiscos; da quarta fase, que se caracteriza por escrita silábico-alfabética; da quinta fase, que se inteira do princípio alfabético; e da sexta fase, baseada numa escrita plena, ou seja, alfabética-ortográfica. Estas fases verificam-se nas produções escritas das crianças, ao nível das cinco palavras escritas no Pré-teste e no Pós-teste, discriminadas da seguinte maneira:

Numa primeira fase, as crianças representam formas e sinais gráficos, associados à imagem que têm ao respetivo objeto, na tentativa de imitar as formas manuscritas com grafismos que estabeleçam uma relação entre si. É de salientar que estas produções representam uma interpretação pouco diferenciadora entre o desenho e a escrita, bem como a não correspondência entre o oral e o escrito. Esta fase corresponde à conceptualização dos rabiscos (Ferreiro & Teberosky, 1986; Ferreiro, 1998; Salvador et al., 2012; Silva, 2003). Desta forma, é possível observar, nas três tabelas, as produções escritas da criança V.G., que correspondem a rabiscos no Pré-teste, nas palavras: pato, brócolos, sapatilhas e hipopótamo; e, no Pós-teste, nas palavras: brócolos e sapatilhas. A criança D.B. apresenta, nas suas produções escritas, rabiscos no Pós-teste, nas palavras brócolos e sapatilhas, e a criança L.F. apresenta rabiscos na palavra “brócolos” no Pré-teste e no Pós-teste.

Tabela 5 – Produções escritas das crianças no Pré-teste e no Pós-teste das palavras *Brócolos* e *Sapatilhas*

Nome	Palavra: Brócolos		Palavra: Sapatilhas	
	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste
A.D.	HBEVELUS	GHA/HOU	DLAOLN	BOUDBHT
A.P.	BRÓCOIOS	BRÓCOLO	SAPATILHAG	SAPATILHAS
B.S.	BROCOIOS	BAGCLO	SAPATILHOS	SAPATILHAS
C.A.	BRÓPO	BRÓLOLOS	SAPATILHAS	SAPATILHAS
D.B.	BRÓCOLOS	BRÓCOLOS	SAPATILHAS	SAPATILHAS
F.B.	BAPCOIOS	BRÓCO	SAPATILHA	SAPATILHA
F.S.	BRÓCOIOS	BRÓCLOS	SAPATILH	SAPATILHAS
F.P.	BRÓCOIOS	BROCOLUS	SAPATILHAS	SARATILHAS
I.C.	PCHEASLASB	BRÓCALOS	HKVCADD	SAPATILHA
J.C.	BRÓCOIOS	BRÓCOLOS	SAPATILHA	SAPATILHA
L.M.	BRÓCOIOS	BRÓCOLOS	SAPATILHAS	SAPATILHAS
L.F.	BRÓCOIOS	BRÓCOLOS	SAPATILHAS	SAPATILHAS
M.S.	BRÓCOIOS	BROCOALOS	SAPATILHAS	SAPATILHAS
M.M.	BRÓCOIOS	BRÓCOLOS	SAPATILHAS	SAPATILHAS
M.G.	BRÓCOIOS	BRÓCOLAR	SAPATILHAS	SAPATILHAS
M.O.	BRÓCOIOS	BRÓCOLOS	SAPATILHAS	SAPATILHAS
S.N.	BRÓCOIOS	BRÓCOLOS	SAPATILHAS	SAPATILHAS
V.G.	BRÓCOIOS	BRÓCOLOS	SAPATILHAS	SAPATILHAS
V.N.	BRÓCOIOS	BRÓCOLOS	SAPATILHAS	SAPATILHAS

Outra fase presente nas produções escritas das crianças é a fase silábico-alfabética, precisamente por existir um conflito entre a hipótese silábica e os novos conhecimentos infantis relativamente à escrita e à análise oral. Esta fase traduz-se na capacidade das crianças, face à consciencialização de que existe algo mais para além da sílaba e a presença de uma única letra para representá-la (Campelo, 2015; Ferreiro & Teberosky, 1986; Silva, 2003). Nesta fase da escrita, encontram-se 18 crianças, em pelo menos uma, duas e três palavras, no Pré-teste e/ou Pós-teste.

Na fase seguinte, a criança inteira-se do princípio alfabético, o que caracteriza uma escrita alfabética. Esta escrita é realizada tendo por base a análise das palavras através dos seus fonemas, correspondendo às letras um valor sonoro adequado e/ou similar (Campelo, 2015; Alves Martins et al., 2009; Ferreira & Teberosky, 1986; Silva, 2003), ou seja, “uma escrita em que praticamente todos os fonemas das palavras estão representados” (Batista, 2011, p. 31), verificando-se a mesma situação nas restantes crianças. Porém, é evidente que ainda não conseguem lidar com as irregularidades da ortografia, como a criança A.P., cuja ortografia é perfeita e evidencia claramente um ambiente estimulante ao nível da escrita, excetuando as crianças que apresentam uma estrutura linear da escrita, pictográfica, e/ou através de desenhos que foram anteriormente mencionadas (Tabela 5).

Por fim, a sexta fase da escrita, como mencionei, segundo Ferreira & Teberosky (1988), é baseada numa escrita plena, ou seja, alfabética-ortográfica, que é quando a evolução infantil da escrita começa a respeitar normas ortográficas e o princípio alfabético (Ferreira & Teberosky, 1988; Teixeira, 2015). Ao observar as produções escritas da criança A.P. nas cinco palavras, tanto no Pré-teste como no Pós-teste, verifica-se que produz uma escrita alfabética.

Durante o período de aprendizagem, existem crianças que desenham as letras com diversas orientações, frequentemente em espelho (Batista et al., 2011, p. 25), como é o caso da criança S.N., que, ao representar a palavra ‘sapatilhas’, escreve a letra “S” em espelho, tal como se pode verificar na Tabela 5. É natural que, durante o processo de aprendizagem da escrita, as crianças representem os grafemas com pictogramas, levando algum tempo até perceberem “que o grafema não é pictograma” (Batista, 2011, p. 25), tal como se pode verificar na Tabela 5. A criança A.D., na produção escrita da palavra ‘brócolos’, recorre ao desenho de um coração para representar a letra “O”; na mesma tabela, pode observar-se que a criança J.C., no Pós-teste referente à palavra brócolos, representa a letra “B” com o desenho de uma nuvem; assim como a criança V.G., na mesma tabela, representa, no Pós-teste da palavra brócolos, vários pictogramas.

Segundo Batista et al. (2011), as crianças em idade pré-escolar consideram que têm de utilizar mais letras para objetos grandes e menor quantidade de letras para objetos menores, tal como se pode verificar na Tabela 5: a criança J.C., no Pré-teste da palavra ‘sapatilhas’, representa-a utilizando apenas três letras, associando as sapatilhas a um objeto pequeno, enquanto que, na Tabela 6, a criança M.O., no Pós-teste da palavra Hipopótamo, não faz esta associação, uma vez que utiliza três letras para representar um animal grande (Tabela 5). No entanto, a escrita das três letras não terá sido acaso, uma vez que a criança se recordou das letras “P” e “O” que compunham a palavra “Hipopótamo”, precisamente por existirem três “O” e dois “P” (Tabela 5).

Tabela 6 – Produções escritas das crianças no Pré-teste e no Pós-teste da palavra Hipopótamo.

Palavra: Hipopótamo		
Nome	Pré-Teste	Pós-Teste
A.D.	H2SAMMO	NNASU
A.P.	HIPOPOTAMO	HIPOPOTAMO
B.S.	HIPOPOTAMO	HIPOPOTAM
C.A.	HIPOPOTAMO	HIPOPOTAMO
D.B.	HIPPO TAMO	HIPOTAM
F.B.	OMIPOTAMO	HIPOTAMO
F.S.	HIPOTAMO	HIPOPOTAMO
F.P.	HIPOTAMO	HIPOPOTAMU
I.C.	KHCBBPVH	HIPOPOTAMO
J.C.	HIPOTAMO	HIPOPOTAMIA
L.M.	OMOTOTOTOTI	HIPOTASI
L.F.	HIPOTAM	HIPOTAM
M.S.	HIPOTAM	HIPOTAMO
M.M.	HIPOTAMO	HIPOTAM
M.G.	HIPOTAM	HIPOTAMA
M.O.	HIPOTAM	AMO
S.N.	HIPOTAMO	HIPOTAM
V.G.	OKU	HIPOTAM
V.N.	HIPOTAM	HIPOTAMS

As tabelas 7 e 8, referentes aos dois momentos de avaliação, respetivamente ao Pré-teste e ao Pós-teste, apresentam a distribuição das produções gráficas das crianças, para cada uma das cinco palavras, respetivamente nos níveis do rabisco; da escrita pré-silábica; da escrita silábica; da escrita silábico-alfabética; da escrita alfabética; e da escrita alfabética-ortográfica (Batista et al., 2011).

Ao analisar as tabelas, a grande maioria das crianças, com 5 anos de idade, alvo de análise, escreve palavras familiares a um nível silábico-alfabético. Tendo em conta a análise das conceptualizações da escrita, tanto no Pré-teste como no Pós-teste, somente uma minoria das crianças com 4 anos de idade se encontra na fase do rabisco.

Importa referir que as palavras “cão” e “pato” se destacam como as palavras em que a maioria das crianças se situa no nível silábico-alfabético (Tabelas 7 e 8), que diz respeito a uma escrita em que “praticamente todos os fonemas das palavras estão representados, embora não conseguindo lidar ainda com as irregularidades da ortografia” (Batista et al., 2011, p. 31).

Tabela 7 – Resultados do desempenho das crianças no Pré-teste

Pré-Teste						
Palavras	Rabiscos	Pré-Silábica	Silábica	Silábica-Alfabética	Alfabética	Alfabética-Ortográfica
Cão				18	6	3
Pato	1			17	2	5
Brócolos	1			15	1	2
Sapatilhas	1			4	1	2
Hipopótamo	1			13		1
Subtotal	4			67	10	13

Tabela 8 – Resultados do desempenho das crianças no Pós-teste

Pós-Teste						
Palavras	Rabiscos	Pré-Silábica	Silábica	Silábica-Alfabética	Alfabética	Alfabética-Ortográfica
Cão				10	10	2
Pato				12	1	5
Brócolos	4			11	2	2
Sapatilhas	2			9	2	6
Hipopótamo				14		4
Subtotal	6			56	15	19

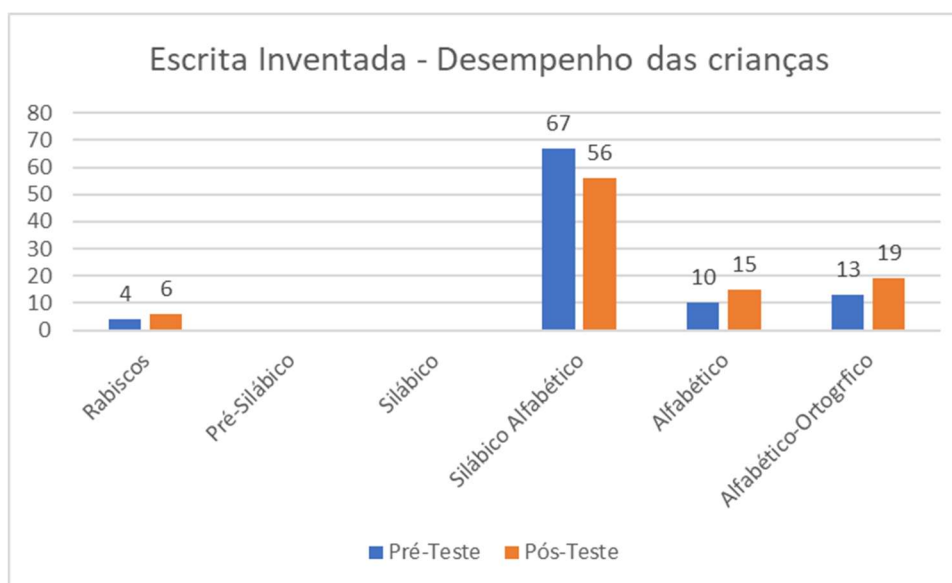


Figura 18 – Gráfico com o desempenho das crianças na tarefa de Escrita Inventada durante os dois momentos de avaliação.

Ao analisar o gráfico (Figura 18), verifica-se que o desempenho mais frequente das crianças, durante o Pré-Teste, se encontra ao nível da escrita “Silábica-Alfabética” (67), no qual as crianças copiaram as cinco palavras; no Pós-Teste (56), verifica-se a diminuição do desempenho, uma vez que as crianças tiveram acesso às palavras somente por breves minutos. Na fase de rabiscos, estão menos palavras, e houve, no Pós-teste, um ligeiro aumento (de 4 para 6 palavras). Na fase alfabética, houve aumento de 10 para 15 palavras; na alfabético-ortográfica, incremento de 13 para 19 ocorrências.

Os resultados revelam que, durante o primeiro momento de avaliação, correspondente ao Pré-Teste, a maioria das crianças demonstrou um desempenho no nível “Silábico-Alfabético” na tarefa de escrita inventada. Estes resultados indicariam que as crianças possuem a “capacidade para identificar os fonemas nas palavras ditas ou ouvidas e de fazer a sua conversão em grafemas” (Batista et al., 2011, p. 31). Embora estes resultados se encontrem num nível mais avançado, os mesmos resultaram da apresentação das cinco palavras às crianças, para que as pudessem copiar, por aconselhamento da educadora.

No segundo momento de avaliação, que correspondeu ao Pós-Teste, a maioria das crianças manteve-se no nível “Silábico-Alfabético”, porém, em comparação aos resultados do Pré-Teste, verificou-se uma diminuição, que se explica pelo facto de as crianças não terem tido acesso às palavras, a não ser por breves minutos e por meio das atividades que decorreram ao longo de uma semana e meia, a partir da leitura das mesmas, proferida por mim, enquanto interveniente.

Ao analisar os resultados nos dois momentos da avaliação, fica evidente que houve uma diferença positiva no que diz respeito à escrita alfabética e à escrita alfabético-ortográfica, verificando-se um progresso na escrita desde a concretização do Pré-teste ao Pós-teste. Esta evolução terá ocorrido devido às atividades implementadas durante uma semana e meia, corroborando a ideia de que a estimulação e as atividades promovidas durante a Educação Pré-Escolar facilitam o desenvolvimento da escrita.

De acordo com Batista et al. (2011), em idade pré-escolar, as crianças e os seus conhecimentos sobre escrita não estão relacionados somente com uma exposição informal ao impresso, como, por exemplo, existirem na sala livros e outros materiais impressos, ou, no meio onde vivem, ouvirem ou verem os adultos a lerem, “mas com exposições mais «formais» ao impresso, isto é, exposições em que os adultos questionam às crianças sobre o impresso e ensinam sobre o impresso” (Batista et al., 2011, p. 31). Estas interações estimulantes devem, contudo, ser sempre lúdicas, tal como defendem Gerhardt et al. (2019): “O lúdico contribui fortemente para os processos de ensino e aprendizagem da criança, trazendo implicações social, afetiva e cognitiva” (p. 3).

Em contrapartida, no que diz respeito ao nível dos rabiscos, os mesmos verificam-se na tentativa de escrita, no Pré-teste, da palavra “hipopótamo” por parte de quatro crianças com 4 anos de idade, e de seis crianças, também com 4 anos de idade, que tentam escrever a palavra “sapatilhas” no Pós-teste, coincidindo, uma vez mais, com a apresentação das palavras na primeira fase de avaliação e, na segunda fase, a apresentação das palavras por breves minutos e a sua leitura proferida pela interveniente. É de salientar que estas produções refletem uma interpretação pouco diferenciadora entre o desenho e a escrita, assim como a

não correspondência entre o oral e o escrito (Ferreiro & Teberosky, 1986; Ferreiro, 1998; Salvador et al., 2012; Silva, 2003).

Importa referir que estes resultados destacam a importância de fornecer oportunidades, quer seja através do treino de competências de literacia emergente, quer seja a partir da implementação de atividades mais estruturadas, que visem a exploração nas rotinas do jardim de infância, permitindo às crianças explorarem a linguagem escrita desde tenra idade, contribuindo para o desenvolvimento de diversas capacidades e, conseqüentemente, para o progresso na literacia emergente, que, como já referido, e segundo Cardoso (2024), diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita, correspondendo a um contínuo desenvolvimental, no qual as crianças precocemente adquirem conhecimentos e representações acerca dos conceitos e das funções da linguagem escrita. De acordo com Cardoso (2024), “nas tentativas de escrita infantis, podemos verificar uma correspondência quantitativa entre o número de unidades fonológicas, que pretendem representar a sílaba, e o número de caracteres que a criança usa para representar essas mesmas unidades”, que foi o que também procurámos observar.

Por fim, embora as crianças, de um modo geral, produzam uma escrita alfabética, em que praticamente todos os fonemas das palavras estão representados, ainda não conseguem compreender as irregularidades da escrita, porque, tal como defendem Batista et al. (2011, p. 32), “para produzir uma escrita alfabética, a criança já solucionou inúmeros problemas cognitivos, mas, para escrever com correção, precisará ainda de dominar as regras de ortografia.” E tal só deve acontecer no 1.º CEB.

2.7.2 Estudo 2 – Escrita de Opinião

Para a análise dos dados, procedeu-se à elaboração de quatro tabelas, que serão apresentadas posteriormente. A primeira corresponde à Extensão dos Textos, a segunda, ao Plano de Texto, a terceira, aos Mecanismos de Textualização, e a última, aos Mecanismos Enunciativos. Além disso, foram apresentados dados relativamente à parte inicial do texto, ao corpo do texto, e ao fechamento, através da comparação entre a produção inicial e a produção final dos textos de opinião. É de salientar que, embora 19 alunos tenham participado da produção inicial, apenas 15 estiveram envolvidos na produção final. Por esse motivo, como anteriormente mencionado, a análise das produções incidirá exclusivamente nas produções escritas dos 15 alunos que participaram em ambas as etapas, uma vez que o objetivo é avaliar a evolução da escrita após a implementação da sequência de ensino (Pereira & Cardoso, 2013; Pereira et al., no prelo).

Extensão dos Textos

No que diz respeito ao número total de palavras da produção escrita, tal como é visível na tabela 9 (abaixo), constatou-se que, em média, os textos passaram de 117 palavras na produção inicial para 77 palavras na produção final, o que corresponde a uma diminuição de, aproximadamente, 40 palavras por texto. O maior número de palavras nas PI será compreensível por estarmos diante de uma turma que é fortemente estimulada à escrita de textos narrativos e descritivos. Tal como Soares (2020) defende, o estímulo contínuo para a escrita, em diferentes géneros e situações comunicativas, contribui para que os alunos se tornem mais conscientes do uso da língua, mais críticos, e capazes de organizar as suas ideias de forma objetiva. Desta forma, quisemos justamente ampliar as situações de comunicação, proporcionando a prática do texto de opinião. A redução no número de palavras das PF pode refletir um amadurecimento na escrita dos alunos, que passam a expressar-se com maior clareza e intencionalidade, pois, no decorrer da SE, terão percebido o que fazia falta num texto de opinião e prescindiram de elementos como: “Eu acho que sim, porque os cães são simpáticos, divertidos e amigos”; “Dava-lhe comida, água e tudo”; “Eu iria comprar brinquedos para ele”. Importa referir que os elementos que os alunos utilizaram nas suas PI tinham características narrativas e descritivas.

É de salientar, portanto, que a redução quantitativa não deve ser interpretada como um retrocesso, mas, sim, como um possível indício de maior objetividade e domínio das convenções do texto de opinião, uma vez que, em todas as produções finais, é evidente a presença das regras estruturais e argumentativas, constatando que os alunos optaram por construções mais concisas, coesas, e alinhadas com os propósitos comunicativos desejados.

Tabela 9 – Número de Palavras da Produção Escrita. (Adaptado: Pereira et al., no prelo)

Número de Palavras da Produção Escrita			
Turma	Produção Inicial	Produção Final	PF- PI
4.º ano	1758	1156	- 602
Média por texto	117	77	- 40

Plano de Texto

No que diz respeito ao plano de texto, ao observar a tabela 10, verifica-se que os resultados obtidos evidenciam uma evolução significativa nas produções finais, em comparação às produções iniciais. Já, de seguida, apresentar-se-á uma análise mais pormenorizada dos resultados, relativamente ao Plano do Texto: parte inicial, corpo do texto e fechamento, nas PI e nas PF.

Tabela 10 – Plano do Texto. (Adaptado: Pereira et al., no prelo)

Plano do Texto		Texto								
		Produção Inicial				Produção Final				
Parte Inicial	Níveis	0	1	2	3	0	1	2	3	
	Apresentação do tema/assunto	13	2	0	0	0	0	0	0	15
	Apresentação da Opinião	0	13	3	0	0	0	0	0	15
Corpo do Texto	Níveis	0	1	2	3	0	1	2	3	
	Apresentação de argumentos	0	7	9	0	0	0	0	0	15
Fechamento	Níveis	0	1	2	3	0	1	2	3	
	Retoma do assunto	14	0	1	0	0	0	2	13	
	Retoma da Opinião	14	0	1	0	0	0	2	13	

Parte Inicial do Texto

Relativamente à análise das produções escritas, os resultados obtidos em relação à apresentação do tema/assunto, sobre o qual se dá uma opinião, registaram uma melhoria significativa. Ao observar os dados da tabela, verifica-se que, na produção inicial, 13 textos não apresentaram o tema (nível 0), e apenas 2 textos alcançaram o nível 2, cuja presença do tema/assunto estava completa, embora com fragilidades linguísticas (Tabela 10). No entanto, a situação inverte-se totalmente na produção final, uma vez que os 15 textos alcançaram o nível 3, apresentando o tema/assunto bem elaborado e correto do ponto de vista linguístico (Tabela 10).


No que diz respeito à apresentação da opinião, na PI, nenhum texto permaneceu no nível 0, sendo que 13 textos ficaram no nível 1, verificando-se a presença da opinião, mas de forma incompleta, e os restantes 3 textos obtiveram o nível 2, cuja presença da opinião estava completa, todavia, com fragilidades linguísticas (Tabela 10).

Em relação às produções finais, todos os textos atingiram o nível 3, o que evidencia um progresso significativo na capacidade dos alunos em expressar a sua opinião de forma clara, estruturada, e adequada ao género de texto em questão (Tabela 10).



Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polêmica.



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?


Eu acho que sim, porque os cães são muito fofos e nos fazem companhia. Mas os gatos não porque dão muito trabalho, todos os dias temos que limpar as suas necessidades, temos que comprar ração sempre que acaba, temos que limpar a casa sempre que ele suja. Alguns cães são fofinhos e não mordem, mas outros fazem muita confusão e mordem. É muito difícil lhe ensinar a passar dos obstáculos. Eu tenho um cachorro e um cão nome dele é Lúcia e nome dele o Bingo, ele me dá muito trabalho, mas eu gosto muito deles.

Figura 19 – Produção Inicial da L (Parte Inicial do texto)



Produção Final

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polêmica.



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Não que diz respeito a ter um cão como animal de estimação, considero que é uma boa ideia.

Primeiramente, os cães são muito fofos e fazem companhia para as pessoas que vivem (seguintes) sozinhas.

De seguida, os cães são honestos e nunca nos deixam.

Finalmente, os cães ajudam-nos a fazer exercício físico.

Porém as vezes pode ser um pouco difícil ter um cão como animal de estimação, porque tem que gastar muito dinheiro para comprar comida, tem que estar sempre a limpar e eles ladram muito.

Por todas estas razões, ter um cão como animal de estimação é uma boa ideia.

Figura 20 – Produção Final da L (Parte Inicial do texto)

Corpo do Texto

No que diz respeito ao corpo do texto, verificou-se, igualmente, avanços significativos. Nas produções iniciais (Tabela 10), 7 textos ficaram no nível 1, no qual apenas se verificou uma enumeração simples de argumentos, e os restantes 9 textos atingiram o nível 2, dado que os argumentos eram enumerados e justificados.

Em contrapartida, nas produções finais, os 15 textos atingiram o nível 3, o que demonstra não apenas um aprimoramento na capacidade de justificar as opiniões apresentadas, mas também a incorporação de contra-argumentos, aspeto fundamental na construção do texto de opinião (Tabela 10).

O progresso observado nesta dimensão indica que os alunos desenvolveram competências mais sólidas na organização lógica e argumentativa dos textos, evidenciando um maior grau de maturidade na elaboração dos seus discursos (Tabela 10).



Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Na minha opinião, eu gostaria de ter um cão (que já tinha, mas queria ter outro) porque: eles são bastante fofos, e mesmo aqueles que não parecem ser fofos ou amigos, têm sempre um lado mais amigo e fofo. De todas as raças de cães que existem (que são por volta de 250 raças) eu não me impolava de ter qualquer um específico, mas se eu pudesse ter um Dalmata (cão salicha) também seria ótimo.

O único obstáculo ao meu desejo para ter outro cão é o meu pai. O meu pai prefere gatos a cães, pois diz que eles costumam fazer mais barulho, para combater isso, argumentamos não me falarem: os gatos fazem e fazem todos sujos, malhados.

Mas sem ser o meu pai, todos os que existem lá em casa concordam em ter outro cão: a minha mãe, irmã e meu irmão. Ah, e eu, claro!

Figura 21 – Produção Inicial da M (Corpo do texto)



Produção Final

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polêmica.



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

De que diz respeito à questão polêmica ter um cão como animal de estimação, eu acho que é uma boa ideia. Eis as minhas razões.

Em primeiro lugar, os cães são super fofinhos, inteligentes e bonis.

Em segundo lugar, eles podem ajudar as pessoas com deficiências, ajudar as crianças e guardar a nossa casa quando saímos.

Em terceiro lugar, existem várias raças, tamanhos diferentes, com cores diferentes, com mais pelo, com menos pelo.

Em último, mas não menos importante, os cães precisam de passear e, por isso, exigem-nos a fazer exercício físico.

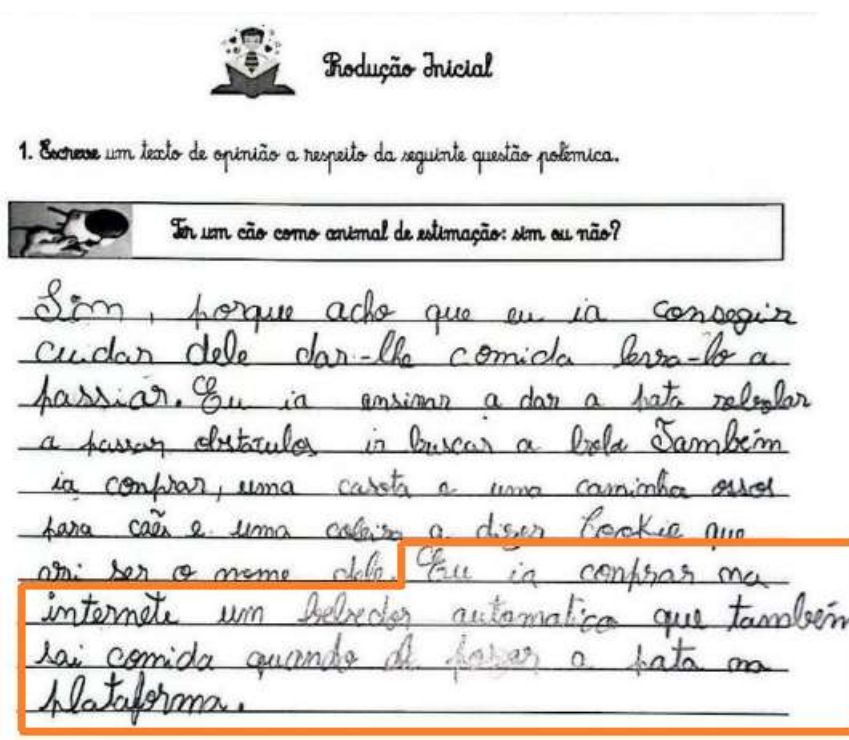
Em suma, não há melhor animal de estimação do que o cão.

Figura 22 – Produção Final da M (Corpo do texto)

Fechamento


No que diz respeito ao fechamento, também se verificou uma evolução significativa nas produções escritas. Nas produções iniciais, 14 textos não apresentaram qualquer tipo de retoma do assunto do texto, ficando no nível 0, e somente 1 texto é que alcançou o nível 1, por retomar o assunto de forma incompleta e com limitações ao nível do domínio da língua (Tabela 10). Em contrapartida, nas produções finais, registou-se um progresso notável, dado que 13 textos atingiram o nível 3, sendo que apenas 2 textos se situaram no nível 2, por retomarem o assunto, mas com algumas limitações linguísticas (Tabela 10). É de salientar que este padrão se repetiu na análise da retoma da opinião, uma vez que, nas produções iniciais, 14 textos não apresentaram qualquer tipo de retoma de opinião, ficando no nível 0, e somente 1 texto é que atingiu o nível 1, por retomar a opinião de forma incompleta e com limitações ao nível do domínio da língua (Tabela 10). Nas produções finais, registou-se um progresso notável, dado que 13 textos atingiram o nível 3, sendo que apenas 2 textos se situaram no nível 2, por retomarem a opinião, mas com algumas limitações linguísticas (Tabela 10).

Os resultados obtidos indicam que a aplicação da Sequência de Ensino teve um efeito positivo e significativo na organização do plano textual por parte dos alunos. Foram evidentes os progressos observados nas três partes do texto, nomeadamente, na introdução, no desenvolvimento e na conclusão, demonstrando não apenas uma melhoria na estrutura dos textos, mas também um avanço nas capacidades argumentativas fundamentais. Procurou-se, assim, ir ao encontro do que defende Costa (2016), que o ensino da escrita argumentativa deve ser promovido desde os primeiros anos de escolaridade, através de práticas que envolvam diferentes géneros textuais, favorecendo o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas essenciais. Do mesmo modo, Pereira e Cardoso (2013) sustentam que o uso de sequências de ensino bem estruturadas é fundamental para apoiar os alunos na apropriação das características dos géneros textuais, promovendo uma escrita mais consciente, coesa e eficaz. A evolução constatada demonstra, efetivamente, que o trabalho realizado contribuiu para que os alunos compreendessem e aplicassem as características específicas do texto de opinião, tornando as suas Produções Finais mais coesas, eficazes e devidamente bem estruturadas (Figura 24).



Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

 **Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?**

Sim, porque acho que eu ia conseguir cuidar dele dar-lhe comida leva-lo a passear. Eu ia ensinar a dar a pata regular a fazer obstáculos ir buscar a bola Também ia comprar, uma casaca e uma corrincha assim para cão e uma coleira a dizer Beakie que omi ser o nome dele. Eu ia comprar na internet um bebedor automatico que tambem sai comida quando ele fazer a pata na plataforma.

Figura 23 – Produção Inicial (Fechamento)

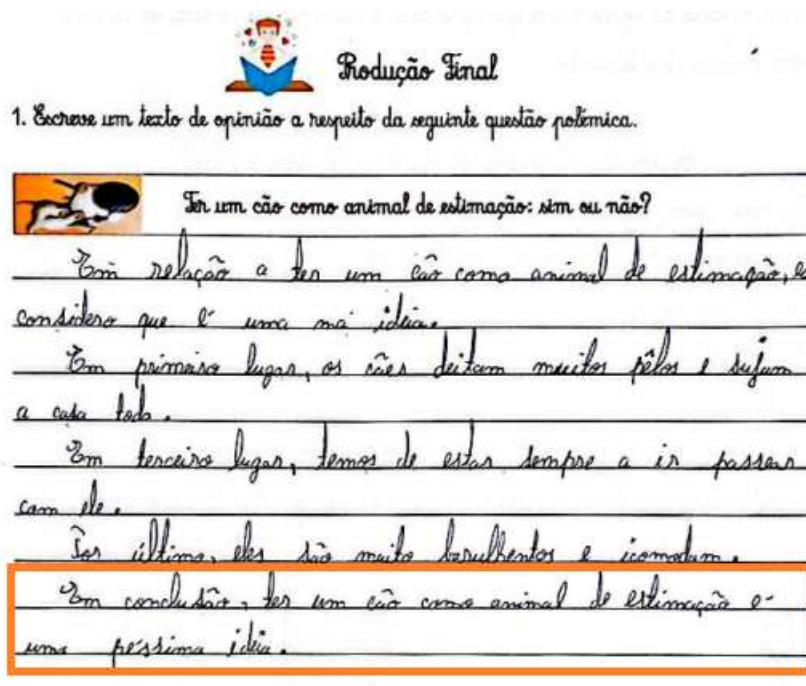


Figura 24 – Produção Final (Fechamento)

Mecanismos de Textualização

No que diz respeito aos mecanismos de textualização, tal como se pode observar na tabela 11, os resultados obtidos evidenciam uma evolução significativa nas produções finais, em relação às produções iniciais. Importa destacar que esta evolução irá ser detalhada, seguidamente, com as respetivas evidências.

Tabela 11 – Mecanismos de Textualização (Adaptado: Pereira et al., no prelo)

Mecanismos de Textualização	Texto					
	Produção Inicial			Produção Final		
Níveis	0	1	2	0	1	2
Parte Inicial – Organizadores textuais	0	15	0	0	0	15
Corpo do Texto - Organizadores textuais	10	4	1	0	0	15
Corpo do Texto – Conectores argumentativos	8	5	2	0	0	15
Fechamento – Organizadores textuais	13	2	0	0	0	15
Paragrafação	13	2	0	0	0	15

Com base na tabela 11, referente aos mecanismos de textualização, na parte inicial da PI, 15 textos ficaram no nível 1, uma vez que existiam indícios da presença de organizadores textuais, porém com algumas incoerências face ao conteúdo do texto, como, por exemplo: “Sim, porque acho que eu ia conseguir cuidar dele, dar-lhe comida, lavá-lo a passear” (Figura 23). Na PF, constatou-se que 15 alunos utilizaram organizadores textuais,

empregando-os de modo completo e coerente, tal como se pode verificar nos excertos que se seguem (Figura 25).

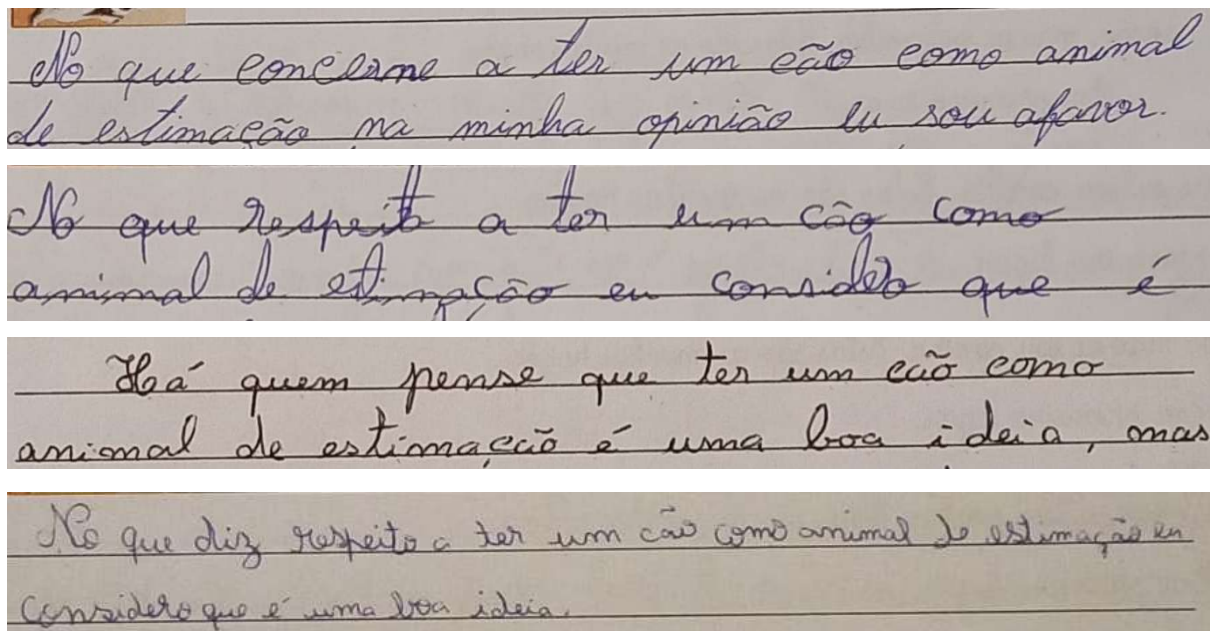


Figura 25 – Frases das Produções Finais dos Alunos (Organizadores Textuais na Parte Inicial)

No que diz respeito ao corpo do texto, foram analisados os organizadores textuais, bem como os conectores. Relativamente aos organizadores, na PI (Anexo XIII), 10 alunos não os utilizaram, 4 aplicaram-nos de forma parcialmente adequada, como, por exemplo, também, como, mas, e somente 1 aluno utilizou o organizador textual de forma completa (Figura 27). Em contrapartida, na PF, o total dos 15 alunos aplicou-os de forma completa (Anexo XIV).



Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Eu acho que não, porque tenho medo, **mas** para pessoas que gostam e da que é um bom animal de estimação.
Outra razão de não querer ter um cão é dar muito trabalho (todos dão) e deteriorar a casa ou estragar muitas coisas. Eu não gosto muito apertadamente por isso a não ir ter espaço para brincar e eu podia não ter tempo de ir passear e ficar muito tempo em casa sozinho. Também não tinha ninguém para cuidar dele mal para ficar com ele se fôssemos de férias.

Figura 26 – Produção Inicial da A (Organizadores Textuais no Corpo do texto)



Produção Final

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Há quem pense que ter um cão como animal de estimação é uma boa ideia, mas eu considero que seja uma má ideia.
Por um lado, eu tenho medo de cães.
Por o outro lado acho que os cães dão muitas despesas **como**: ir ao veterinário, estragarem muitas coisas em casa e para não falar de comprar comida e muito mais.
Por último, e não menos importante, há muitos sítios onde os cães não são aceites.
Tendo em conta estas razões, eu não quero ter um cão como animal de estimação.

Figura 27 – Produção Final da A (Organizadores Textuais no Corpo do Texto)

Relativamente ao fechamento, os dados apresentados na tabela 11 mostram que, na PI (Anexo XIII), 13 alunos não utilizaram os organizadores textuais, sendo que 2 alunos os utilizaram de forma parcialmente adequada, e nenhum dos alunos os utilizou de forma completa (Tabela 11). Por outro lado, na PF (Anexo XIV), verificou-se uma melhoria significativa, dado que todos os alunos utilizaram os organizadores textuais de forma coerente e adequada ao contexto textual (Tabela 11).



Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Eu acho que ter um cão como animal de estimação é bom. Porque o cão pode guardar a porta, dá-me um motivo para ir passear, pode acordar às seis da manhã e ficar a ladrar ou a uivar por isso não vai ser preciso comprar um despertador, se for bem treinado pode proteger-me, pode fazer-me companhia, posso passar momentos felizes com ele, posso ensinar a trazer-me coisas.

Na minha opinião ter um cão é ótimo, porque o cão é o melhor amigo do ser humano.

Figura 28 – Produção Inicial da U (Organizadores Textuais no Fechamento)



Produção Final

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polêmica.



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Em relação a ter um cão como animal de estimação, eu
reito uma boa ideia.

Primeiramente, os cães são leais e podem fazer-nos companhia
em qualquer momento.

De seguida, estudos dizem que as crianças que crescem com
cães têm menos probabilidades de serem alérgicas a algo.
Depois, os cães salvam vidas e podem tomar conta das
crianças.

Finalmente, os cães são brincalhões, divertidos, inteligentes
e muito leais.

Tendo em conta estas razões, ter um cão é uma ótima
ideia.

Figura 29 – Produção Final da U (Organizadores Textuais no Fechamento)

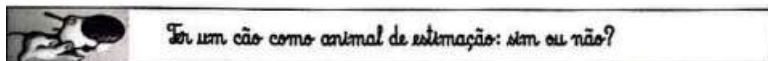
De acordo com os dados apresentados, é de salientar a evolução ao nível dos mecanismos de conexão entre a PI e a PF, especialmente no que concerne à utilização de conectores textuais na parte inicial, no corpo do texto e no fechamento (Figuras 28 e 29). No entanto, no que diz respeito aos organizadores textuais, os alunos ainda necessitam de melhorar as suas produções escritas, incluindo mais organizadores textuais, ou seja, outros sentidos, para além dos de causa e consequência, como, por exemplo, “porque”, ou o organizador textual de comparação, “como”. Importa referir que, embora os alunos tenham feito uso dos conectores textuais em todas as partes do texto, a parte que apresentou um domínio mais consistente na sua estruturação foi, sem dúvida, o fechamento.

Relativamente à paragrafação, na PI, 13 alunos não realizaram qualquer parágrafo, apresentando textos com um único parágrafo (Figura 23), sendo que apenas 2 alunos apresentaram uma paragrafação parcial (Tabela 11). Em contrapartida, na PF (Tabela 11), todos os alunos fizeram uso da paragrafação, organizando-a de forma completa.



Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polêmica.



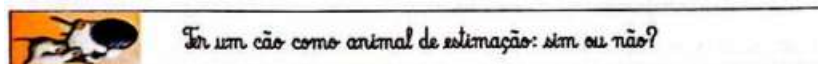
Sim, eu gostaria de ter um cão, porque ele me acordava quando eu dormia, fofinha e brincava, come ele no parque do Bonito, diverte-me com o cão, quando eu to triste ele me alegria, e quando eu to saireira ele me acalma, eu compraria uma cama para o cãozinho lá, brincava com ele, eu comprava para ele uma casinha e algumas roupinhas e alguns sapatinhos para o cão dormir comigo na minha cama, eu eu fazia SPA para ele e para mim, e tinha mim quando chover e por isso quero ter um cãozinho.

Figura 30 – Produção Inicial da M (Paragrafação)



Produção Final

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polêmica.



Em relação a ter um cão, eu considero que ter um cão é uma boa ideia.
Em primeiro lugar, os cães são os melhores amigos e conseguem aprender várias coisas por ex.: dançar, apitar, falar etc.
Em segundo lugar, os cães são muito fofinhos, bonitos, e são os melhores amigos.
Em terceiro lugar, os cães são os animais mais companheiros.
Finalmente, os cães são uns animais especiais.
Por estas razões eu quero ter um cão.

Figura 31 – Produção Final da M (Paragrafação)

Ao observar estas duas produções escritas (Figura 30 e 31), verifica-se uma evolução significativa na capacidade de paragrafação entre a PI e a PF, o que será um progresso no domínio desta competência.

Mecanismos Enunciativos

A tabela 12 apresenta os resultados obtidos relativamente à gestão das vozes, entre as PI e as PF, não se verificando alterações de uma produção para a outra, uma vez que todas utilizaram a 1.^a pessoa do singular, como, por exemplo: “eu acho que não, porque tenho medo” (Figura 26), assim como utilizaram a 3.^a pessoa do singular, como, por exemplo: “Há quem pense que” (Figura 27). Porém, no que concerne às modalizações (Tabela 12), embora exista 1 aluno que utilize o mecanismo de forma adequada na PI (Anexo XIII), os restantes alunos não fazem uso dos intensificadores ou atenuadores de opinião, como, por exemplo: (com certeza, sem dúvida, realmente, totalmente, de certo modo, entre outros). No entanto, nas PF (Anexo XIV), verifica-se uma evolução significativa, na medida em que todos os alunos utilizaram intensificadores ou atenuadores de opinião (Tabela 12), como, por exemplo: (sem dúvida, realmente, com certeza, de certo modo, talvez, entre outros).

Tabela 12 – Mecanismos Enunciativos. (Adaptado: Pereira, et al. 2025)

Mecanismos Enunciativos		Texto			
		Produção Inicial		Produção Final	
Níveis		0	1	0	1
Gestão das vozes	1. ^a e/ou 3. ^a pessoa – coerência; gestão de vozes de forma coerente	0	15	0	15
Modalizações	Intensificadores ou atenuadores de opinião	14	1	0	15

No que concerne à gestão das vozes, verifica-se que, na PI, todos os alunos optaram por utilizar a 1.^a ou a 3.^a pessoa (Tabela 12). É de salientar que essa escolha se manteve inalterada nas PF, nas quais os alunos continuaram a utilizar as mesmas formas de enunciação.



Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polêmica.



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Eu acho que sim, porque eu poderia brincar com ele, eu levaria ele a passear, dançaria com ele. E o cão é uma ótima companhia, e também são muito engraçados e muito fofos. E eu poderia ensinar ele truques como rolar, dar a patinha, abalar e muito mais coisas. Também poderia fazer obstáculos para ele e no final daria uma recompensa que seria o seu brinquedo favorito. E ensinaria ele a nadar. E chamaria de Sunny que significa Sol em inglês. E aprenderia a fazer comidas deliciosas para ele e compreenderia quando ele precisava de seu espaço.

Figura 32 – Produção Inicial da R (Mecanismos Enunciativos – Utilização da 3.ª Pessoa – Gestão das Vozes)



Produção Final

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polêmica.



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Sim

Tem quem pensa que ter um cão como animal de estimação é uma má ideia mas eu discordo! Porque: Primeiramente, os cães são fofos, muito fofos e amigos. Além disso, os cães são engraçados e divertem qualquer pessoa!

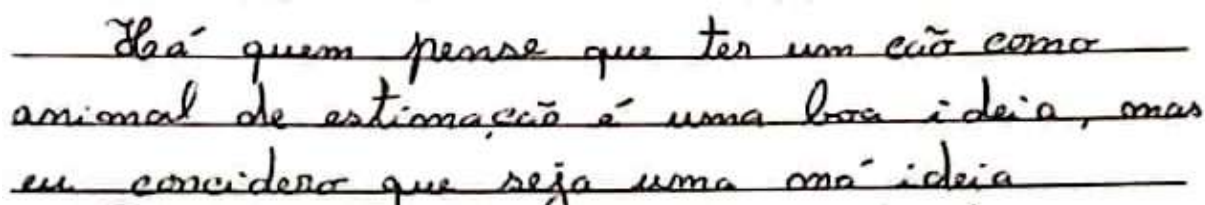
Por último, mas não menos importante os cães podem ajudar uma pessoa a ser saudável, porque os cães fazem que ir à rua passear e por isso os donos têm de fazer caminhadas com os cães.

Por tudo isto é uma ótima ideia ter um cão!

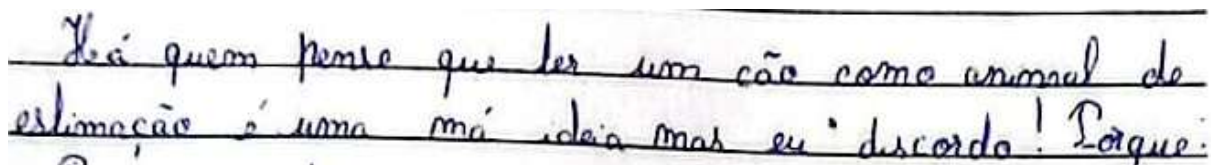
Figura 33 – Produção Final da R (Mecanismos Enunciativos – Utilização da 3.ª Pessoa – Gestão das Vozes)

Relativamente à utilização de intensificadores ou atenuadores de opinião, verificou-se uma evolução entre a PI e a PF (Tabela 12). Na PI, 14 alunos não utilizaram qualquer intensificador ou atenuador de opinião, e somente 1 aluno fez uso de um intensificador, aplicando-o corretamente (Tabela 12). A ausência das modalizações nas PI sugere, talvez, uma limitação na apresentação do grau de certeza ou atenuação, afetando a intensidade com que as opiniões são expressas. Essa limitação vai ao encontro do referenciado por Corbari (2016), que explica que os alunos podem apresentar dificuldades em dominar estratégias de negociação discursiva, uma vez que “a escolha de modalizadores exige do produtor do texto uma consciência enunciativa que o leve a considerar o interlocutor e a função argumentativa do género” (p. 111).

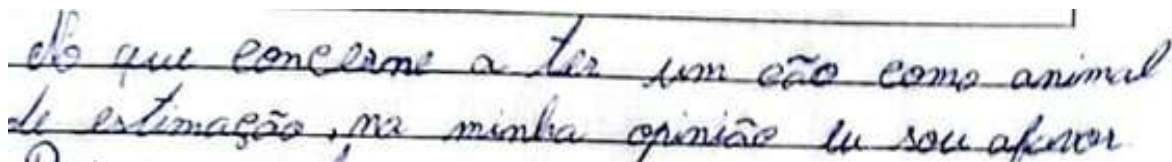
Porém, na PF, observou-se um progresso notável; com efeito, a totalidade dos alunos demonstrou domínio no uso adequado de intensificadores e atenuadores de opinião (Tabela 12). Essa mudança reflete um desenvolvimento crescente na capacidade dos alunos em manusear esses recursos linguísticos, contribuindo para uma comunicação precisa e expressiva.



Há quem pense que ter um cão como animal de estimação é uma boa ideia, mas eu considero que seja uma má ideia.



Há quem pense que ter um cão como animal de estimação é uma má ideia mas eu discordo! Porque:



do que concerne a ter um cão como animal de estimação, na minha opinião tu sou a favor.

Figura 34– Produção Final (Mecanismos Enunciativos – Intensificadores e Atenuadores de Opinião)

2.8 Conclusão do estudo 1 e do estudo 2

Numa investigação, é crucial responder às questões de partida para garantir que o estudo possua uma base sólida e um propósito claro. Estas questões servem como ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa, orientando todo o processo metodológico e ajudando a delinear os objetivos do trabalho.

Nesse sentido, para o estudo 1, foram formuladas as seguintes questões de partida: Como evoluem as crianças de um grupo específico nas suas conceções sobre escrita, após a realização de tarefas de escrita inventada? Quais as estratégias e atividades a implementar que visem analisar as competências de escrita das crianças? Qual é o impacto da implementação de tarefas de escrita inventada na motivação das crianças para escrever?

Com base na primeira questão de partida: “Como evoluem as crianças nas suas conceções de escrita, após a realização de tarefas de escrita inventada”, e segundo a literatura, a relação que existe entre a escrita inventada e o vocabulário deve ser analisada como bidirecional, uma vez que a escrita inventada das crianças é enriquecida através do desenvolvimento do vocabulário, permitindo-lhes conhecer e experimentar uma diversidade de palavras (Sénéchal & LeFevre, 2002; Silva et al., 2016).

Neste estudo, a correlação entre as tarefas de escrita inventada e o vocabulário das crianças foi notória, corroborando o que a literatura sugere, uma vez que as crianças que obtiveram bons resultados na escrita inventada também possuíam, em média, um vocabulário mais amplo (Silva et al., 2016; Teixeira, 2015; Viena, 2005).

De acordo com os resultados nos dois momentos da avaliação, que corresponderam ao Pré-teste e ao Pós-teste, verificou-se uma diferença positiva no que diz respeito à escrita alfabética e à escrita alfabético-ortográfica, registando-se um progresso na escrita das crianças. Esta evolução ocorreu não somente devido às atividades implementadas durante duas semanas, mas também devido às atividades de promoção de competências de literacia emergente habitualmente implementadas no jardim de infância, permitindo adquirir vocabulário de modo a facilitar o desenvolvimento da escrita.

No que diz respeito à segunda questão de partida: “Quais as estratégias e atividades a implementar que visem analisar as competências de escrita das crianças?”, verificou-se que implementar atividades entre a realização do Pré-teste e do Pós-teste, através de jogos de memória, de atividades relacionadas com a divisão silábica e de jogos relacionados com a identificação das cinco palavras, mediante a apresentação de palavras intrusas, foi fundamental na aquisição de vocabulário, permitindo às crianças adquirirem competências favorecedoras da escrita. As estratégias e atividades utilizadas permitiram às crianças conhecerem as letras, facilitando a aprendizagem da escrita, indo ao encontro do que defendem os autores Horta e Martins (2014), Sénéchal e LeFevre (2002), Silva (1997), Silva

et al. (2016) e Teixeira (2015), isto é, o facto de as crianças conhecerem as letras auxilia na aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita.

Além disso, é evidente que os resultados, relativamente aos dois momentos de avaliação, demonstram que as crianças que têm um melhor desempenho na escrita inventada possuem, geralmente, um conhecimento mais sólido do nome das letras, como a investigação atesta (Horta & Martins, 2014; Sénéchal & LeFevre, 2002, Silva, 1997; Silva et al., 2016; Teixeira, 2015). Desta forma, quanto maior for o número de letras que as crianças conhecem, maior será a sua capacidade de representar palavras através da escrita inventada (Lourenço & Alves Martins, 2010; Silva & Almeida, 2015; Silva & Alves Martins, 2010; Teixeira, 2015).

Porém, importa referir que nem sempre o nome das letras corresponde aos fonemas representados nas palavras e, para que as crianças adquiram este conhecimento, é necessário que o ensino do nome das letras interaja com outras competências, nomeadamente a consciência fonológica (Lourenço & Alves Martins, 2010; Silva, 1997; Viana, 2005). Desta forma, e à medida que as crianças evoluem em termos de alfabetização, a escrita inventada progride de simples representações baseadas no nome das letras para representações mais concretas, entre os sons das palavras e as letras (Silva & Almeida, 2015; Teixeira, 2015).

No que diz respeito à última questão de partida, “Qual é o impacto da implementação de tarefas de escrita inventada na motivação das crianças para escrever?”, segundo Sénéchal et al. (2001) e Viana (2005), a escrita inventada pode ser uma ferramenta motivadora que permite às crianças adquirir e alargar o seu vocabulário, à medida que compreendem o processo de escrita e descobrem como as palavras se representam graficamente. Nesta linha de pensamento, importa referir que, à medida que as atividades iam sendo implementadas, era notório o entusiasmo com que as crianças se envolviam nos processos de escrita, demonstrando-se motivadas e empenhadas nas suas representações de escrita inventada (NC 11).

É de salientar que as crianças, ao avançarem nas suas competências de escrita inventada, estão simultaneamente a construir uma compreensão mais aprofundada no que concerne ao sistema de escrita e às convenções ortográficas da língua (Sénéchal & LeFevre, 2002; Teixeira, 2015).

No que diz respeito ao estudo 2, foram formuladas as seguintes questões de partida: “De que forma a sequência de ensino contribuiu para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos na produção de textos de opinião?”; “Que progressos se observaram na estruturação e coesão textual dos textos de opinião escritos pelos alunos ao longo da sequência de ensino?”; “Como reagiram os alunos às atividades propostas e que impacto teve essa participação no seu envolvimento e motivação para escrever?”.

Com base na primeira questão de partida, “De que forma a sequência de ensino contribuiu para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos na produção de textos de opinião?”, é de salientar os progressos alcançados pelos alunos no que concerne ao desenvolvimento da capacidade argumentativa na produção de textos de opinião, após a implementação da sequência de ensino. Esta contribuição tornou-se evidente através da análise comparativa entre as produções iniciais e as produções finais, nas quais se registaram mudanças significativas em diversos aspetos do género de texto em questão, como evidenciado anteriormente.

Nas produções finais, os alunos demonstraram maior capacidade para construir argumentos e contra-argumentos de forma estruturada, revelando um crescente sentido crítico relativamente às suas opiniões pessoais. Essa evolução refletiu-se na forma como passaram a sustentar os seus pontos de vista com justificações mais consistentes, articulando ideias com maior clareza e coerência. Para além disso, observou-se uma maior preocupação em considerar diferentes perspetivas, o que evidencia não apenas o domínio das estratégias argumentativas, mas também um amadurecimento na forma de pensar e expressar opiniões, respeitando a diversidade.

Relativamente à segunda questão de partida, “Que progressos se observaram na estruturação e coesão textual dos textos de opinião escritos pelos alunos ao longo da sequência de ensino?”, a análise comparativa entre as produções iniciais e produções finais evidenciou progressos consistentes na estruturação e coesão textual dos textos de opinião, na medida em que, face ao plano do texto na parte inicial, os alunos apresentaram o tema/assunto de forma correta e deram a sua opinião. Ao nível do corpo do texto, os alunos apresentaram os argumentos e contra-argumentos que fundamentavam a sua opinião e, no fechamento, os alunos retomaram ao assunto e a opinião, reforçando a sua argumentação.

No que diz respeito aos mecanismos de textualização, nas produções finais, as crianças utilizaram corretamente tanto os organizadores como os conectores textuais, o que contribuiu para uma maior fluidez e coesão entre as partes do texto. Além disso, observou-se uma evolução na paragrafação, tendo ficado evidente, nas produções finais, uma divisão mais clara e funcional das ideias em parágrafos bem estruturados.

Embora os mecanismos enunciativos tenham apresentado uma evolução mais discreta, essa melhoria foi, ainda assim, relevante, sobretudo considerando que esse conteúdo não foi abordado de forma explícita em nenhum dos módulos da sequência de ensino. Desta forma, a evolução observada neste aspeto sugere um desenvolvimento indireto, possivelmente decorrente da prática contínua de produção textual e da exposição a modelos de escrita argumentativa ao longo da implementação da sequência de ensino.

No que concerne à última questão de partida, “Como reagiram os alunos às atividades propostas e que impacto teve essa participação no seu envolvimento e motivação para escrever?”, as reações dos alunos às atividades propostas, ao longo da sequência de ensino, revelaram-se progressivamente mais positivas, verificando a forma como os alunos estavam envolvidos nas tarefas. À medida que a sequência era implementada, tornou-se visível o seu crescente domínio sobre o texto de opinião, tanto pela forma como participavam ativamente nas aulas, como pela autonomia demonstrada na resolução dos exercícios propostos.

Apesar de, em alguns momentos, os alunos manifestarem alguma desmotivação, sobretudo por considerarem que estavam a realizar tarefas repetitivas, esse sentimento foi superado no momento em que lhes foi proporcionada a oportunidade de comparar as suas produções iniciais com as produções finais. Essa comparação teve um impacto significativo na perceção que os próprios alunos passaram a ter sobre a sua evolução, surgindo expressões espontâneas como: “Professora Ana, realmente eu não sabia como se escrevia um texto de opinião e agora já sei!”; “Eu achava que o meu primeiro texto estava ótimo e, afinal, este sim, é que está maravilhoso e é verdadeiramente um texto de opinião!”. Estas expressões evidenciam não só o reconhecimento do progresso alcançado, mas também o fortalecimento da sua confiança e motivação para escrever. Importa referir que as expressões proferidas pelos alunos foram imediatamente registadas como notas de campo no final da aula e encontram-se no anexo XVII deste documento (NC 9).

Por último, os resultados obtidos ao longo deste estudo evidenciam a eficácia de uma abordagem sistemática e orientada para o ensino do texto de opinião (ou de outro género textual), demonstrando que a explicitação das características deste género textual contribui significativamente para o desenvolvimento das competências argumentativas dos alunos. Esta afirmação reforça a importância de os docentes iniciarem, desde os primeiros anos de escolaridade, o trabalho com textos de opinião de forma estruturada e com uma intencionalidade. Esta perspetiva é comprovada por Andrade et al. (2017), que defendem que o ensino do artigo de opinião deve ser promovido desde cedo, dado que permite aos alunos desenvolverem uma postura crítica e reflexiva, além de favorecerem o domínio da leitura e da escrita em contextos reais e significativos do seu quotidiano.

Em suma, os resultados obtidos na presente investigação confirmam a eficácia da sequência de ensino como uma abordagem explícita e sistemática no ensino de um género de texto, no caso, o texto de opinião, junto de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A implementação da sequência de ensino permitiu observar progressos significativos na estruturação dos textos, na construção de argumentos e contra-argumentos, bem como no uso de mecanismos de textualização e modalização, assim como mecanismos enunciativos. Este estudo demonstrou a importância de se trabalhar o texto de opinião em idades precoces,

com instrumentos didáticos ajustados, objetivando bem os aspetos a ensinar/aprender, permitindo aos alunos desenvolverem competências argumentativas significativas. É de salientar que os resultados que se obtiveram vão ao encontro dos resultados de Pereira et al., no prelo.

Para além disso, os resultados do primeiro estudo, que incidiu em tarefas de escrita inventada, direcionadas para crianças do Pré-Escolar, evidenciam a importância de promover atividades de escrita inventada desde cedo como forma de estimular competências fundamentais no que diz respeito ao código da escrita. Nesta linha de pensamento, importa salientar que tanto a prática da escrita inventada no JI como o ensino orientado do texto de opinião no 1.º CEB são estratégias complementares e eficazes para o desenvolvimento da literacia escrita desde os primeiros anos de escolaridade, numa linha de progressão que respeita o desenvolvimento das crianças, mas também, e sobretudo, o potencia.

2.9 Limitações e implicações para futuras investigações

A conceção do estudo 1 revelou algumas limitações. Em primeiro lugar, a interpretação dos resultados é influenciada pelo facto de a recolha de dados ter sido realizada somente numa turma de um único Jardim de Infância e por um período de apenas duas semanas, impedindo a generalização.

Importa referir que a investigação permite investigar futuramente a influência de outras variáveis, como possíveis variações individuais de desempenho, a influência do contexto familiar e a qualidade do contexto educativo

Nesse sentido, sugere-se, para futuros estudos, o envolvimento de variáveis adicionais. Além de incluir atividades de escrita inventada para trabalhar competências de escrita, seria importante examinar fatores como: o desempenho individual das crianças; a influência do ambiente familiar e as práticas didáticas durante a educação pré-escolar.

Para além disso, seria benéfico realizar estudos que visem explorar de modo pormenorizado o que este estudo não permitiu, nomeadamente a variabilidade nas conceptualizações da escrita entre crianças de diferentes contextos escolares e durante um período mais alargado.

É de salientar que o facto de ter exposto as crianças a cartões com palavras no Pré-teste originou-lhes desconforto, uma vez que não estavam habituadas a realizar atividades de escrita inventada. Em boa verdade, a escrita – cópia – acabou por ser induzida, o que é uma prática com o seu relevo também. Cremos que foi justamente esta falta de hábitos de experiências precoces com a escrita que levou a educadora cooperante a pedir-nos que permitíssemos o uso de cartões no pré-teste, caso contrário, disse-nos, as crianças não escreveriam nada. Importa destacar que as sugestões supra, sendo implementadas, podem

contribuir para melhorar a compreensão do desenvolvimento da escrita inventada e as suas implicações futuras na aquisição de competências de escrita nas crianças.

No que diz respeito ao estudo 2, centrado na implementação de uma sequência de ensino sobre o texto de opinião no 1.º CEB, também se identificaram algumas limitações.

Em primeiro lugar, a investigação foi conduzida com uma única turma, o que restringiu a generalização dos resultados, embora, em Educação, esta não deva ser uma meta constante (raras vezes será). Teria sido relevante alargar a amostra para futuros estudos, envolvendo diferentes turmas e contextos escolares. No entanto, recordamos que, já, de certa forma, indo ao encontro deste desiderato, este estudo foi a continuidade de outro realizado por professoras e investigadoras do 1.º CEB da comunidade ProTextos (Pereira et al., no prelo).

Em segundo lugar, o tempo de duração da sequência de ensino foi relativamente curto, o que pode ter limitado o aprofundamento de algumas competências, nomeadamente no que concerne à consolidação da argumentação e à utilização consistente de mecanismos enunciativos.

Nesse sentido, sugere-se, para futuros estudos, o acompanhamento dos alunos ao longo de períodos mais extensos, permitindo observar a evolução das competências de escrita de forma mais sustentada. No entanto, também já é sabido que períodos de tempo muito prolongados podem redundar em saturação e desmotivação das crianças (Pereira & Cardoso, 2013).

Por fim, destaca-se que os mecanismos enunciativos, como os intensificadores e atenuadores de opinião, não foram alvo de ensino explícito, por este conteúdo não ter sido incluído em nenhum dos módulos que a sequência de ensino contemplou, o que poderá ter condicionado o seu uso mais consciente. Seria, portanto, pertinente que estudos futuros incluíssem módulos específicos dedicados à modalização, de forma a analisar com maior profundidade o desenvolvimento da consciência enunciativa e o impacto desse ensino na qualidade argumentativa dos textos produzidos.

Reflexão Final

Numa investigação, é crucial responder às questões de partida para garantir que o estudo possua uma base sólida e um propósito claro. Estas questões servem como ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa, orientando todo o processo metodológico e ajudando a delinear os objetivos do trabalho.

Nesse sentido, para o estudo 1, foram formuladas as seguintes questões de partida: Como evoluem as crianças de um grupo específico nas suas concepções sobre escrita, após a realização de tarefas de escrita inventada? Quais as estratégias e atividades a implementar que visem analisar as competências de escrita das crianças? Qual é o impacto da implementação de tarefas de escrita inventada na motivação das crianças para escrever?

Com base na primeira questão de partida: “Como evoluem as crianças nas suas concepções de escrita, após a realização de tarefas de escrita inventada”, e segundo a literatura, a relação que existe entre a escrita inventada e o vocabulário deve ser analisada como bidirecional, uma vez que a escrita inventada das crianças é enriquecida através do desenvolvimento do vocabulário, permitindo-lhes conhecer e experimentar uma diversidade de palavras (Sénéchal & LeFevre, 2002; Silva et al., 2016).

Neste estudo, a correlação entre as tarefas de escrita inventada e o vocabulário das crianças foi notória, corroborando o que a literatura sugere, uma vez que as crianças que obtiveram bons resultados na escrita inventada também possuíam, em média, um vocabulário mais amplo (Silva et al., 2016; Teixeira, 2015; Viena, 2005).

De acordo com os resultados nos dois momentos da avaliação, que corresponderam ao Pré-teste e ao Pós-teste, verificou-se uma diferença positiva no que diz respeito à escrita alfabética e à escrita alfabético-ortográfica, registando-se um progresso na escrita das crianças. Esta evolução ocorreu não somente devido às atividades implementadas durante duas semanas, mas também devido às atividades de promoção de competências de literacia emergente habitualmente implementadas no jardim de infância, permitindo adquirir vocabulário de modo a facilitar o desenvolvimento da escrita.

No que diz respeito à segunda questão de partida: “Quais as estratégias e atividades a implementar que visem analisar as competências de escrita das crianças?”, verificou-se que implementar atividades entre a realização do Pré-teste e do Pós-teste, através de jogos de memória, de atividades relacionadas com a divisão silábica e de jogos relacionados com a identificação das cinco palavras, mediante a apresentação de palavras intrusas, foi fundamental na aquisição de vocabulário, permitindo às crianças adquirirem competências favorecedoras da escrita. As estratégias e atividades utilizadas permitiram às crianças conhecerem as letras, facilitando a aprendizagem da escrita, indo ao encontro do que defendem os autores Horta e Martins (2014), Sénéchal e LeFevre (2002), Silva (1997), Silva

et al. (2016) e Teixeira (2015), isto é, o facto de as crianças conhecerem as letras auxilia na aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita.

Além disso, é evidente que os resultados, relativamente aos dois momentos de avaliação, demonstram que as crianças que têm um melhor desempenho na escrita inventada possuem, geralmente, um conhecimento mais sólido do nome das letras, como a investigação atesta (Horta & Martins, 2014; Sénéchal & LeFevre, 2002, Silva, 1997; Silva et al., 2016; Teixeira, 2015). Desta forma, quanto maior for o número de letras que as crianças conhecem, maior será a sua capacidade de representar palavras através da escrita inventada (Lourenço & Alves Martins, 2010; Silva & Almeida, 2015; Silva & Alves Martins, 2010; Teixeira, 2015).

Porém, importa referir que nem sempre o nome das letras corresponde aos fonemas representados nas palavras e, para que as crianças adquiram este conhecimento, é necessário que o ensino do nome das letras interaja com outras competências, nomeadamente a consciência fonológica (Lourenço & Alves Martins, 2010; Silva, 1997; Viana, 2005). Desta forma, e à medida que as crianças evoluem em termos de alfabetização, a escrita inventada progride de simples representações baseadas no nome das letras para representações mais concretas, entre os sons das palavras e as letras (Silva & Almeida, 2015; Teixeira, 2015).

No que diz respeito à última questão de partida, “Qual é o impacto da implementação de tarefas de escrita inventada na motivação das crianças para escrever?”, segundo Sénéchal et al. (2001) e Viana (2005), a escrita inventada pode ser uma ferramenta motivadora que permite às crianças adquirir e alargar o seu vocabulário, à medida que compreendem o processo de escrita e descobrem como as palavras se representam graficamente. Nesta linha de pensamento, importa referir que, à medida que as atividades iam sendo implementadas, era notório o entusiasmo com que as crianças se envolviam nos processos de escrita, demonstrando-se motivadas e empenhadas nas suas representações de escrita inventada (NC 11).

É de salientar que as crianças, ao avançarem nas suas competências de escrita inventada, estão simultaneamente a construir uma compreensão mais aprofundada no que concerne ao sistema de escrita e às convenções ortográficas da língua (Sénéchal & LeFevre, 2002; Teixeira, 2015).

No que diz respeito ao estudo 2, foram formuladas as seguintes questões de partida: “De que forma a sequência de ensino contribuiu para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos na produção de textos de opinião?”; “Que progressos se observaram na estruturação e coesão textual dos textos de opinião escritos pelos alunos ao longo da sequência de ensino?”; “Como reagiram os alunos às atividades propostas e que impacto teve essa participação no seu envolvimento e motivação para escrever?”.

Com base na primeira questão de partida, “De que forma a sequência de ensino contribuiu para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos na produção de textos de opinião?”, é de salientar os progressos alcançados pelos alunos no que concerne ao desenvolvimento da capacidade argumentativa na produção de textos de opinião, após a implementação da sequência de ensino. Esta contribuição tornou-se evidente através da análise comparativa entre as produções iniciais e as produções finais, nas quais se registaram mudanças significativas em diversos aspetos do género de texto em questão, como evidenciado anteriormente.

Nas produções finais, os alunos demonstraram maior capacidade para construir argumentos e contra-argumentos de forma estruturada, revelando um crescente sentido crítico relativamente às suas opiniões pessoais. Essa evolução refletiu-se na forma como passaram a sustentar os seus pontos de vista com justificações mais consistentes, articulando ideias com maior clareza e coerência. Para além disso, observou-se uma maior preocupação em considerar diferentes perspetivas, o que evidencia não apenas o domínio das estratégias argumentativas, mas também um amadurecimento na forma de pensar e expressar opiniões, respeitando a diversidade.

Relativamente à segunda questão de partida, “Que progressos se observaram na estruturação e coesão textual dos textos de opinião escritos pelos alunos ao longo da sequência de ensino?”, a análise comparativa entre as produções iniciais e produções finais evidenciou progressos consistentes na estruturação e coesão textual dos textos de opinião, na medida em que, face ao plano do texto na parte inicial, os alunos apresentaram o tema/assunto de forma correta e deram a sua opinião. Ao nível do corpo do texto, os alunos apresentaram os argumentos e contra-argumentos que fundamentavam a sua opinião e, no fechamento, os alunos retomaram ao assunto e a opinião, reforçando a sua argumentação.

No que diz respeito aos mecanismos de textualização, nas produções finais, as crianças utilizaram corretamente tanto os organizadores como os conectores textuais, o que contribuiu para uma maior fluidez e coesão entre as partes do texto. Além disso, observou-se uma evolução na paragrafação, tendo ficado evidente, nas produções finais, uma divisão mais clara e funcional das ideias em parágrafos bem estruturados.

Embora os mecanismos enunciativos tenham apresentado uma evolução mais discreta, essa melhoria foi, ainda assim, relevante, sobretudo considerando que esse conteúdo não foi abordado de forma explícita em nenhum dos módulos da sequência de ensino. Desta forma, a evolução observada neste aspeto sugere um desenvolvimento indireto, possivelmente decorrente da prática contínua de produção textual e da exposição a modelos de escrita argumentativa ao longo da implementação da sequência de ensino. No que concerne à última questão de partida, “Como reagiram os alunos às atividades

propostas e que impacto teve essa participação no seu envolvimento e motivação para escrever?”, as reações dos alunos às atividades propostas, ao longo da sequência de ensino, revelaram-se progressivamente mais positivas, verificando a forma como os alunos estavam envolvidos nas tarefas. À medida que a sequência era implementada, tornou-se visível o seu crescente domínio sobre o texto de opinião, tanto pela forma como participavam ativamente nas aulas, como pela autonomia demonstrada na resolução dos exercícios propostos.

Apesar de, em alguns momentos, os alunos manifestarem alguma desmotivação, sobretudo por considerarem que estavam a realizar tarefas repetitivas, esse sentimento foi superado no momento em que lhes foi proporcionada a oportunidade de comparar as suas produções iniciais com as produções finais. Essa comparação teve um impacto significativo na perceção que os próprios alunos passaram a ter sobre a sua evolução, surgindo expressões espontâneas como: “Professora Ana, realmente eu não sabia como se escrevia um texto de opinião e agora já sei!”; “Eu achava que o meu primeiro texto estava ótimo e, afinal, este sim, é que está maravilhoso e é verdadeiramente um texto de opinião!”. Estas expressões evidenciam não só o reconhecimento do progresso alcançado, mas também o fortalecimento da sua confiança e motivação para escrever. Importa referir que as expressões proferidas pelos alunos foram imediatamente registadas como notas de campo no final da aula e encontram-se no anexo XVII deste documento (NC 9).

Por último, os resultados obtidos ao longo deste estudo evidenciam a eficácia de uma abordagem sistemática e orientada para o ensino do texto de opinião (ou de outro género textual), demonstrando que a explicitação das características deste género textual contribui significativamente para o desenvolvimento das competências argumentativas dos alunos. Esta afirmação reforça a importância de os docentes iniciarem, desde os primeiros anos de escolaridade, o trabalho com textos de opinião de forma estruturada e com uma intencionalidade. Esta perspetiva é comprovada por Andrade et al. (2017), que defendem que o ensino do artigo de opinião deve ser promovido desde cedo, dado que permite aos alunos desenvolverem uma postura crítica e reflexiva, além de favorecerem o domínio da leitura e da escrita em contextos reais e significativos do seu quotidiano.

Em suma, os resultados obtidos na presente investigação confirmam a eficácia da sequência de ensino como uma abordagem explícita e sistemática no ensino de um género de texto, no caso, o texto de opinião, junto de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A implementação da sequência de ensino permitiu observar progressos significativos na estruturação dos textos, na construção de argumentos e contra-argumentos, bem como no uso de mecanismos de textualização e modalização, assim como mecanismos enunciativos. Este estudo demonstrou a importância de se trabalhar o texto de opinião em idades precoces, com instrumentos didáticos ajustados, objetivando bem os aspetos a ensinar/aprender,

permitindo aos alunos desenvolverem competências argumentativas significativas. É de salientar que os resultados que se obtiveram vão ao encontro dos resultados de Pereira et al., no prelo.

Para além disso, os resultados do primeiro estudo, que incidiu em tarefas de escrita inventada, direcionadas para crianças do Pré-Escolar, evidenciam a importância de promover atividades de escrita inventada desde cedo como forma de estimular competências fundamentais no que diz respeito ao código da escrita. Nesta linha de pensamento, importa salientar que tanto a prática da escrita inventada no JI como o ensino orientado do texto de opinião no 1.º CEB são estratégias complementares e eficazes para o desenvolvimento da literacia escrita desde os primeiros anos de escolaridade, numa linha de progressão que respeita o desenvolvimento das crianças, mas também, e sobretudo, o potencia.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação, um guia prático e crítico*. ASA Editores.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão. https://www.fmleao.pt/flipbook/DPP19_net/DPP19_net.pdf
- Agostinho, K., (2015), A Educação Infantil com a Participação das Crianças: Algumas Reflexões., *Da Investigação às Práticas*, 6 (1), 69–86. https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/90/pdf_18
- Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento (2024). *Projeto Educativo 2022-2025: Concelho científico do agrupamento*. https://mcctic.es.ipsantarém.pt/aeentroncamento/pluginfile.php/5670/block_html/content/PE_Vers%C3%A3oFinal_27fevereiro24.pdf
- Albuquerque, A. & Alves Martins, M (2019). Enhancing children’s literacy learning: from invented spelling to effective reading and writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL2019.19.01.02>
- Albuquerque, A. G. (2019). A importância da contextualização na prática pedagógica. *Research, Society and Development*, 8(11), e488111472. <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662202048/html/>
- Alegria, C. (2024). *Projeto Curricular da Turma: Artistas com Arte*. Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*, (2.ª ed.). Psiquibrios.
- Almeida, T. & Silva, C. (2015). *Comparação de uma abordagem transmissiva e construtivista nos programas de intervenção de escritas inventadas*. In L. Mata, M. A. Martins, V. Monteiro, J. Morgado, F. Peixoto, A. C. Silva, & J. C. Silva (Eds.), *Diversidade e Educação: Desafios Atuais* (pp.197-210). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Alves Martins, M. & Albuquerque, A., (2018). Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. *Análise Psicológica*, 3 (XXXVI), 341-354. Escrita Inventada no Jardim de Infância - Artigo Margarida Alves Martins 2018.pdf
[file:///C:/Nova%20pasta/IP%20SANTAR%C3%89M/TESE/TESE/TESE/PRODU%C3%87%C3%95ES%20ESCRITAS%20\(ALUNOS\)/content%20\(1\).pdf](file:///C:/Nova%20pasta/IP%20SANTAR%C3%89M/TESE/TESE/TESE/PRODU%C3%87%C3%95ES%20ESCRITAS%20(ALUNOS)/content%20(1).pdf)
- Alves Martins, M., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, C. (2015). Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(2), 137-144. <https://www.scielo.br/j/ptp/a/xhnZvz6GXr5JbnhNxgyWNYq/>
- Alves Martins, M., Salvador, L. & Albuquerque A. (2014). *Programas de escrita inventada em pequeno grupo e leitura em crianças de idade pré-escolar*. In F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 660-677). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://www.researchgate.net/publication/285543573_Programas_de_escrita_inventa_da_desenvolvidos_com_crianças_do_pre-escolar
- Alves Martins., M., Mata, L., & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, 32(2), 135–143. <file:///C:/Nova%20pasta/IP%20SANTAR%C3%89M/TESE/TESE/TESE/ConceptualizaessobrelinguagemescritaPercursosdeinvestigao.pdf>
- Ambrósio, H. (2024). *Projeto Curricular de Sala*. Centro Social Interparoquial de Santarém. Unidade Padre Manuel Francisco Borges.
- Amorim, C., & Castelo, A. (2025). A promoção da consciência fonológica no jardim de infância e no 1.º CEB: estudo exploratório sobre práticas educativas, crenças e necessidades formativas. *Revista Portuguesa de Educação*, 38(1), Artigo e25011. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/33964/28441>
- Andrade, J. G. de, Maciel, N. de L. L., & Andrade, D. M. dos S. (2017). O gênero textual artigo de opinião no livro didático de Língua Portuguesa. *Anais do Congresso Nacional de Educação – CONEDU*. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37759>

- Associação Bandeira Azul da Europa. (s.d.). *Município do Entroncamento*. Programa Eco-Escolas.
<https://ecoescolas.abaae.pt/plataforma/index.php?p=municipalitypage&id=263>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI.
<https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). Leitura e educação literária. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 217-221.
<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/10295/9179>
- Barbeiro, L. F. & Pereira, M. L. Á. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Barbosa, P. M. F., Bernardes, N. G. B., Misorelli, M. I., & Chiappetta, A. L. M. L. (2010). Relação da memória visual com o desempenho ortográfico de crianças de 2ª e 3ª séries do ensino fundamental. *Revista CEFAC*, 12(4), 598-607.
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462010000400009&script=sci_abstract&tlng=pt
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
https://www.academia.edu/40820250/BARDIN_L_1977_An%C3%A1lise_de_conte%C3%BAdo_Lisboa_edi%C3%A7%C3%B5es_70_225
- Batista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf
- BCSD Portugal. (2022, 3 de junho). *Tendências da sustentabilidade para 2022*.
<https://bcsdportugal.org/noticias/tendencias-da-sustentabilidade-para-2022/>
- Bell, J. (2004). Como realizar um projecto de investigação : um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação, *Revista e Aumentada*, (3ª ed.). Gradiva.
<https://soclogos.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/como-realizar-um-p-de-investigac3a7ao-bell.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bowley, T., & Neves, A. (2008). *Amélia quer um cão*. Kalandraka Editora.
- Brazelton, T., B., (2021). *O Grande Livro da Criança. O Desenvolvimento Emocional e Comportamental. Dos 0 aos 3 anos*. 15.ª Edição, Editorial Presença.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human development: Experiments by Nature and Design*. University Press. https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf
- Cardoso, I. (2024). *Conhecimento Sintático*. Didática da Educação de Infância – Português. Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB. Aulas Invertidas.
- Cardoso, I. (2024). *Literacia Emergente*. Didática da Educação de Infância – Português. Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB. Aula Invertida de 30 de março de 2024.
- Carmo, H. & e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. 2ª. edição. Universidade Aberta.
- Carvalho, J. E. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico. «Saber-Fazer» da investigação para dissertações e teses*. 2.ª ed. Escolar Editora.
- Carvalho, M. L. (2005) *Efeitos da estimulação multi-sensorial no desempenho da criança de creche* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho.
- Castro, L. I. S. (2024). Papel do erro construtivo no processo ensino-aprendizagem. *Revista de Ciências da Educação*, 26(53), 100–109.
<file:///C:/Nova%20pasta/IP%20SANTAR%C3%89M/TESE/NORMAS/Papel+do+erro+construtivo+no+processo+ensino.pdf>

- Centro Regional de Informação das Nações Unidas (UNRIC). (2024). *Página inicial – UNRIC Portugal*. <https://unric.org/pt/>
- Centro Social Interparoquial de Santarém. (s. d.). *Historial da Instituição*. <http://csisantarem.pt/quem-somos/historial>
- Centro Social Interparoquial de Santarém. (s. d.). *Historial da Instituição*. <http://csisantarem.pt/quem-somos/historial>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge. https://www.researchgate.net/publication/44824604_Research_Methods_in_Education
- Conselho Científico do Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento (2024). *Plano de Ação Estratégica 2024/2025*. https://mcctic.ese.ipsantarém.pt/aeentroncamento/pluginfile.php/5670/block_html/content/PlanoA%C3%A7%C3%A3oEstrat%C3%A9gica_2024.25_Atual.pdf
- Corbari, A. T. (2016). Modalizadores: a negociação em artigo de opinião. *Linguagem em (Dis)curso*, 16(1), 117–131. <https://www.scielo.br/lj/a/93PnkPTjsrdNgMS36zxRdLM/?lang=pt&format=pdf>
- Correia, A., & Vilaça, M. (2022). *Perceções sobre a supervisão de estágio na formação inicial de professores*. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/80387/1/Correia%20%26%20Vila%C3%A7a%20%282022%29.pdf>
- Costa, A. L. (2016). No limiar da escrita argumentativa: um estudo exploratório. In C. Flores & I. Pereira (Orgs.), *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (n.º 2), pp. 173–203. Associação Portuguesa de Linguística. <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/33118/1/No%20limiar%20da%20escrita%20argumentativa%20-%20pp.%20173-203.pdf>
- Costa, A. L., Cerqueira, S., & Carreto, V. (2017). E essa é a minha opinião: para o estudo da emergência da escrita argumentativa. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, pp. 51-73. <https://ojs.apl.pt/index.php/rapl/article/view/83/79>
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221 – 243. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Cunha, I. (2023). *Projeto Curricular de Sala*. Centro Social Interparoquial de Santarém. Unidade São Domingos.
- Damas, M. J., & De Ketele, J. (1985). *Observar para Avaliar*. Almedina.
- Darwin, C. (2009). *A origem das espécies*. Planeta Vivo. https://darwin-online.org.uk/converted/pdf/2009_OriginPortuguese_F2062.7.pdf.
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: O ambiente sócio-moral na escola*. Artmed editora.
- Dia a Dia na Escola (2015). *Etapas da Alfabetização*. <https://www.diaadianaescola.com.br/etapas-da-alfabetizacao/>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: 4.º do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf⁸
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 81–108). Mercado de Letras.

8 Por questões de economia de espaço, nesta referência mencionam-se todas as componentes curriculares dos documentos das *Aprendizagens Essenciais* homologados em 2018: Português, Matemática, Estudo do Meio, etc.

- Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Teachers College Press.
- Favretto, L., M., Amestoy, M., B., ; Tolentino-Neto, L., C., B. (2021). Educação Alimentar: fatores influenciadores na seletividade alimentar de crianças. *Revista Exitus*, Vol. 11, 01 – 25.
<file:///C:/Nova%20pasta/IP%20SANTAR%C3%89M/TESE/TESES%20para%20fundamentar%20a%20caracteriz%C3%A7%C3%A3o%20dos%20est%C3%A1gios/fatores%20que%20influenciam%20a%20seletividade%20aliementar.pdf>
- Fernandes, J. (2004). *Construindo a linguagem escrita no Jardim de Infância*. Revista N.º 22 A. Escola Moderna. Moderna.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_05_const_ling_escritaji_Jfernandes.pdf
- Fernandes, J. (2005). Construindo a Linguagem Escrita no Jardim de Infância. Estudo sobre as atividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar. *Escola Moderna N.º 22. 5ª série 2004*.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_05_const_ling_escritaji_Jfernandes.pdf
- Fernandes, T. F. M. (2024). Programas de compreensão da leitura destinados a alunos de 1.º ciclo do ensino básico. *Da Investigação às Práticas*, 14(1). <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/327/427>
- Ferracioli, M. U., Trindade, R. G., & Magalhães, G. M. (2020). O estudo concreto da atenção e seu desenvolvimento em contexto escolar. *Interação em Psicologia*, 24(3), 363–373. <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/72815/42636>
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Vintiuno Editores.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production des notations chez le jeune enfant* (pp.17-70). Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita* (17.ª ed.). RS: Artmed.
- Freire, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: revista de educação*, 3(2), 17-26.
[file:///C:/Nova%20pasta/IP%20SANTAR%C3%89M/TESE/TESE/TESE/PRODU%C3%87%C3%95ES%20ESCRITAS%20\(ALUNOS\)/content%20\(2\).pdf](file:///C:/Nova%20pasta/IP%20SANTAR%C3%89M/TESE/TESE/TESE/PRODU%C3%87%C3%95ES%20ESCRITAS%20(ALUNOS)/content%20(2).pdf)
- Freitas, M. J. (2017). Aquisição da fonologia em língua materna: A sílaba. In M.J. Freitas & A. L. Santos (Orgs.), *Aquisição de Língua Materna e não Materna. Questões Gerais e Dados do Português* (pp. 71-94). Language Science Press. ISBN: 978-3-96110-016-3. DOI:10.5281/zenodo.889261.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua. Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação (ME) – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). [http://www.dge.mec.pt/materiais-didaticoselaborados-no-ambito-do-pnep]
- Frias, R. (2014). *O Desenvolvimento das Competências de Leitura e Escrita no Ensino Pré-Escolar – O Contributo da Consciência Fonológica*. Departamento de Educação. Escola Superior de Educação. ESEC. Instituto Politécnico de Coimbra. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12408/1/RAQUEL_FRIAS.pdf
- Gallahue, D., Goodway, J., & Ozmun, J. (2011) *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. Reino Unido: Mcgraw-hill Education.
- Gerhardt, A. I. de J., Johann, E. T., Silva, E. da, Figueredo, B. C., & Simisen, G. (2019). *Revisão bibliográfica sobre a importância da ludicidade na educação infantil*. ISCI –

- Revista Científica. <https://isciweb.com.br/revista/1485-revisao-bibliografica-sobre-a-importancia-da-ludicidade-na-educacao-infantil>
- Hohmann, M., & Weikart, P. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. <https://csisantarem.pt/quem-somos/historial/>
- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar. Que realidade?* Editorial Novembro.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: Da intenção à prática*. Psicossoma.
- Jacinto A., Piedade, M. (2025). *Projeto ADAPTA – Analisar, Descobrir, Aprender, Pensar, Tratar e Agir*. Prática de Ensino Supervisionada no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Mestrado em Ensino do Pré-Escolar e do 1.º CEB.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A., (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, (2), 112-133. https://www.researchgate.net/publication/235413072_Toward_a_Definition_of_Mixed_Methods_Research_Journal_of_Mixed_Methods_Research_1_112-133
- Knechtel, M. (2014). Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada. *Práxis Educativa*. v. 11, n. 2, 531-534. [file:///C:/Nova%20pasta/IP%20SANTAR%C3%89M/TESE/TESE/TESE/PRODU%C3%87%C3%95ES%20ESCRITAS%20\(ALUNOS\)/gilmarcruz,+8846-31154-1-CE.pdf](file:///C:/Nova%20pasta/IP%20SANTAR%C3%89M/TESE/TESE/TESE/PRODU%C3%87%C3%95ES%20ESCRITAS%20(ALUNOS)/gilmarcruz,+8846-31154-1-CE.pdf)
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community based participatory research approaches*. The Guilford Press.
- Leite, I., Lemos, G. C., Sousa-Pereira, F., & Leite, C. (2024). Como estão os professores dos primeiros anos de escolaridade, em Portugal, a ser preparados para o ensino da leitura e da escrita? *Educação, Sociedade & Cultura*, (67), 1–19. <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciee/article/view/780/521>
- Lourenço, C., & Alves Martins, M. (2010). Evolução da linguagem escrita no pré-escolar. *Centro de Investigação e Estudos em Psicologia*, ISPA. https://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/lourenco.c.alves.martins.m.2010_evolucao_da_linguagem_escrita.pdf
- Machado, A. C. T. A., & Boruchovitch, E. (2018). Promovendo a autorregulação da aprendizagem em sala de aula: considerações sobre modelos de intervenção e a formação de professores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 23(3), 337–348. <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v23n3/1519-3993-edpuc-23-3-0337.pdf>
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A metodologia de trabalho de projeto*. Areal Editores.
- Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/ElInfancia/orientacoes_pedagogicas_para_creche_para_consulta_online.pdf
- Martins, G. d'O. (Coord.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, G. O. (Coord.), Sousa Gomes, C. A., Leitão Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Maia Lima da Silva, L., Guerreiro Alves da Encarnação, M., Costa Horta, M. J. O., Soares Calçada, M. T. C., Vieira Nery, R. F., & Cordeiro Valente Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos*, 8: 53-70. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4044/1/Margarida%20Alves%20Martins.pdf>

- Martins, M. A., Mata, M. L. E. N., & Silva, C. (2014). *Conceptualizações sobre linguagem escrita: Percursos de investigação. Análise Psicológica*, 32(2), 135-143. https://www.researchgate.net/publication/263932550_Conceptualizacoes_sobre_ling_uagem_escrita_Percursos_de_investigacao
- Mata, L. (2008). A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância. Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A_Descoberta_da_Escrita.pdf
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). JosseyBass. [https://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=tRpCEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Merriam,+S.+B.+\(2009\).+Qualitative+research:+A+guide+to+design+and+implement+ation+\(2nd+ed.\).+Jossey+Bass.&ots=0Cy2M_HYPv&sig=2dQVOzO5zBILg_RAqFK6SF_g16M&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=tRpCEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Merriam,+S.+B.+(2009).+Qualitative+research:+A+guide+to+design+and+implement+ation+(2nd+ed.).+Jossey+Bass.&ots=0Cy2M_HYPv&sig=2dQVOzO5zBILg_RAqFK6SF_g16M&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Montessori, M. (1987) *Mente Absorvente*. Nórdica.
- Morgado, J. C. (2012). O estudo de caso na investigação em educação. *De Facto Editores*.
- Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (Coord.). (2013). *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes géneros de textos*. Universidade de Aveiro: UA Editora.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33–65). UA Editora.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos*. UA Editora.
- Pereira, S., Pereira, L. Á., Graça, L., Gil, M. B., & Rocha, F. (No prelo). A escrita do texto de opinião no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In I. Cardoso, C. Rodrigues, T. Costa, L. Graça & M. Pinto (Coord.) *O ensino da escrita ao longo da escolaridade – do pré-escolar ao ensino superior*. CIEQV/CIDTFF. Pimenta, S. G. (2019). *Formação Docente: Fundamentos e Práticas do Estágio Supervisionado*. Universidade Católica de Brasília. https://pedagogiasocial.net/wp-content/uploads/2019/04/formac387c383o-docente-fundamentos-e-prc381ticas-do-estc381gio-supervisionado_web.pdf
- Piaget, J. (1983). *Jean Piaget*. Abril Cultural.
- Pinto, A., C., F., Ribeiro, A., J., P., (2021). Levar a música às creches portuguesas: a importância de vivências musicais. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE*. Volume 7.n.º4, 55 – 67. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/72613/1/5--55-68-levar-a-msica-s-creches-portuguesas-portugues.pdf>
- Pinto, O. M., & Pereira, A. L. (2016). Escrever para aprender no ensino básico: Das concepções dos professores às práticas dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 109–139. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7936/7451>
- Proença, M. C., Reis, A. S. & Alves Martins, M. (2015). Programas de escrita inventada desenvolvidos com crianças do pré-escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (9), 028-033. [Proença 2015 - Artigo.pdf](#)
- Roazzi, A., Fumagalli de Salles, J., & Justi, F. R. dos R. (2013). *Aprendizagem da leitura e da escrita: Contribuições de pesquisas*: Vetor Editora. https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Roazzi-2/publication/280739458_Nomeacao_serriada_rapida_e_leitura_quatro_hipoteses_sobre_a_relacao_entre_essas_variaveis/links/55c4c0e508aea2d9bdc38f22/Nomeacao-serriada-rapida-e-leitura-quatro-hipoteses-sobre-a-relacao-entre-essas-variaveis.pdf
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto Editora.
- Scherer, R., A., P., (2020). O tripé da alfabetização: consciência fonológica, princípio alfabético e letramento. *Revista de Estudos Linguísticos da Univerdade do Porto*, 33 - 43. <https://ojs.letras.up.pt/ojs/index.php/EL/article/view/10092/9267>

- Serrano, P., & Luque, C. (2015) *A Criança e a Motricidade Fina: Desenvolvimento, Problemas e Estratégias*. Portugal: Papa-Letras.
- Shin, M. (2019). Exploring multisensory experiences in infants' learning and development in the child care classrooms. *Early Child Development and Care*, 191(13), 2116–2127. https://jcbrightstart.hk/wp-content/uploads/2024/05/Multi-sensory-experience_compressed.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2017). *Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*. *Dados em Big Data*, 1(1), 23-42.
- Silva, C. & Almeida, T. (2015). Programas de Intervenção de Escritas Inventadas: Comparação de uma Abordagem Transmissiva e Construtivista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(3), 613-622. <https://www.scielo.br/j/prc/a/gzkYftCTKySKxzRMrzwWXDf/?lang=pt>
- Silva, C., Almeida, T., & Alves Martins, M. (2010). Letter names and sounds: their implications for the phonetisation process. *Read Writ*, 23, 147-172. [file:///C:/Nova%20pasta/IP%20SANTAR%C3%89M/TESE/TESE/TESE/PRODU%C3%87%C3%95ES%20ESCRITAS%20\(ALUNOS\)/content%20\(3\).pdf](file:///C:/Nova%20pasta/IP%20SANTAR%C3%89M/TESE/TESE/TESE/PRODU%C3%87%C3%95ES%20ESCRITAS%20(ALUNOS)/content%20(3).pdf)
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, L. de S., Silva, L., Bezerra, D. P., & Bertini, L. M. (2025). Sequências didáticas sob a óptica das teorias de ensino-aprendizagem. *Educación XXXIV*, 34(66), 176–193. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v34n66/2304-4322-educ-34-66-176.pdf>
- Silva, M.I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf
- Skoumpourdi, C. (2018). Non-standard and standard units and tools for early linear measurement. In B. Maj-Tatsis, K., Tatsis, K., & Swoboda, E. (Eds.), *CME Mathematics in the Real World* (pp. 174–183). Rzeszów: University of Rzeszów. https://www.researchgate.net/publication/340844464_Non-standard_and_standard_units_and_tools_for_early_linear_measurement
- Soares, M. (2020). *Letramento: um tema em três géneros*. Autêntica.
- Sobral, C. (2014). *Tão, tão grande*. Orfeu Negro.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2014). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (Matos, Trad.). Petrópolis, Editora Vozes. <https://scispace.com/pdf/o-trabalho-docente-elementos-para-uma-teoria-da-docencia-19nm8pnveo.pdf>
- Taylor, M., Alamos, P., Turnbull, K.L.P., LoCasale-Crouch, J., Howes, C. (2023). Examining individual children's peer engagement in pre-kindergarten classrooms: Relations with classroom-level teacher-child interaction quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 331–344.
- Teixeira, M. C. (2015). *Ouvir as letras: promoção integrada das competências de literacia emergente*. FPCEUP.
- Unidade Padre Manuel Francisco Borges (2024). *Projeto Curricular de Estabelecimento: Crescer com Todos*. Centro Social Interparoquial de Santarém.
- Unidade São Domingos (2023). *Projeto Curricular de Estabelecimento: Crescer com Todos*. Centro Social Interparoquial de Santarém.

- Viana, F. & Ribeiro, I. (2017). *Falar, ler e escrever*. Propostas integradoras para jardim de infância. Educação Pré-Escolar. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/50631>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications Inc.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1998). *Didática da Educação Infantil*. Edições Asa.
- ZenSenses. (s.d.). *A abordagem Snoezelen*. https://www.zensenses.org/quem-somos/a-terapia-snoezelen/?utm_source=chatgpt.com

Anexos
Anexo I – Planificação da atividade: Pré-teste

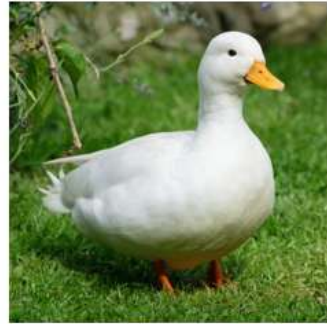
Planificação – 7 de maio de 2024					
Área de Conteúdo Domínio/Subdomínio	Aprendizagens a Promover	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades Horas	Recursos Materiais	Avaliação
<p><i>Área de Expressão e Comunicação.</i></p> <p>Domínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. <p>Subdomínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação oral; • Consciência linguística; • Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; • Abordagem à escrita. <p>Domínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matemática 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra); - Identificar funções no uso da leitura e da escrita. - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. - Funcionalidade da linguagem escrita e 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a comunicação e a expressão oral; - Estimular a memória; - Incentivar a aprendizagem da leitura e da escrita; - Estimular a escrita de palavras e pseudopalavras; - Estimular o reconhecimento de padrões e simetrias; - Estimular o reconhecimento das diferenças e semelhanças entre animais; 	<p>Horas: 10h00 às 12h00 e das 14h00 às 15h30</p> <p><u>1.ª Sessão de Escrita Inventada</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização da Pré-leitura do livro “Tão, Tão Grande”, momento em que serão colocadas as seguintes questões: “O que veem na capa do livro?”; “Quais são os desenhos que observam na capa?”; “Como são as letras?”; “O que veem na contracapa do livro?”; “Quais são os desenhos que observam na contracapa?”. - Concretização da leitura do livro “Tão, Tão Grande”, momento em que serão colocadas as seguintes questões: “Que animal observam na primeira página?”; “Quem vos parece ser o Samuel?”; “Porque será que o quarto do Samuel parecia um pântano?”; “Sabem o que são compêndios de entomologia?”; “O que é que o Samuel gostava de desenhar?”; 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “Tão, Tão Grande” da autoria de Catarina Sobral; - Caixas de papelão; - Cartões plastificados para os jogos; - Folhas concebidas para a escrita inventada referente ao Pré-Teste. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação Direta; - Pré-Teste; - Registos Fotográficos e vídeo; - Instrumentos de Autorregulação.

<p>Subdomínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Números e Operações; Geometria e Medida. <p><i>Área do Conhecimento do Mundo</i></p> <p>Domínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Abordagem às Ciências. <p>Subdomínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conhecimento do mundo físico e natural. 	<p>sua utilização em contexto;</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificação de convenções da escrita; Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.); Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções. Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais. 	<ul style="list-style-type: none"> Incentivar a contagem de objetos e associar a quantidade ao respetivo número. 	<p>“Porque é que os pés do Samuel já não cabiam nas pantufas, nas sapatilhas, nas galochas e nos chinelos de praia?”; “O que é que o Samuel viu ao espelho que o fez ficar estupefacto?”; “Sabem o que é uma gamela?”; “Como era a irmã do Samuel e a sua mãe?”.</p> <ul style="list-style-type: none"> Realização da Pós – Leitura, momento em que serão colocadas as seguintes questões: “Gostaram da história?”; “Quem era o Samuel?”; “Será que os hipopótamos podem ter nomes próprios?”; “Alguém sabe o que é a metamorfose?”. Apresentação de uma caixa surpresa contendo no seu interior, cartões com imagens referentes às seguintes palavras: cão; pato; brócolos; sapatilhas; hipopótamo. Realização de um Pré-Teste (Anexo A) com cada criança de modo individual, a partir das cinco imagens apresentadas. Nesta atividade é pretendido que as crianças escrevam as cinco palavras enunciadas anteriormente, numa folha concebida para o efeito. Enquanto a estagiária apoia as crianças de modo individual na 		
---	--	---	---	--	--

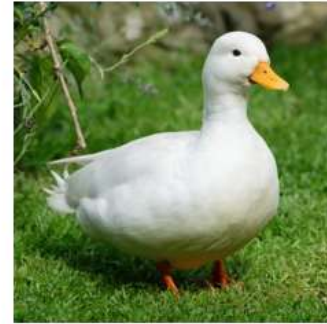
			<p>escrita das palavras, às restantes crianças divididas em quatro grupos, são entregues os seguintes jogos:</p> <ul style="list-style-type: none">• <u>Jogo da memória</u>: consiste na apresentação de vários cartões que contêm pares de imagens referentes aos objetos presentes no quarto do Samuel. As crianças terão de encontrar os pares correspondentes e ir retirando esses pares. Quem conseguir encontrar o maior número de pares, ganha o jogo, (Anexo C).• <u>Jogo do Dominó</u>: consiste na apresentação de vários cartões com várias espécies de animais selvagens e domésticos. As crianças têm de jogar de acordo com as imagens que estão nos cartões, de maneira a formar um percurso com as respetivas peças, (Anexo CB).• <u>Jogo “Adivinha que número sou”</u>: consiste na apresentação de vários cartões com várias quantidades de animais. A estes cartões têm de corresponder a outros	
--	--	--	---	--

			<p>cartões com a representação do número. De modo a auxiliar as crianças na noção de número, o cartão que contém o número é acompanhado pelo número de pontos que representa a quantidade. Em cima da mesa são colocadas as figuras com os números e as respetivas quantidades e no interior de uma caixa estão as figuras com as imagens. A criança retira uma figura da caixa e tem de procurar o número com a quantidade correspondente àquela imagem, passando a vez ao colega, (Anexo C).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Jogo dos Padrões:</u> consiste na apresentação de vários cartões com várias cores e padrões. Estes cartões são representados por figuras que estão incompletas e têm de ser preenchidas com a peça que contém a mesma cor e o mesmo padrão. No fim das peças estarem todas completas, será apresentada uma figura com a imagem do hipopótamo do livro para 		
--	--	--	--	--	--

			<p>que as crianças procurem de entre as figuras, qual delas corresponde aos padrões e às cores do hipopótamo, (Anexo C).</p> <p>Estas atividades serão realizadas no período da manhã e no período da tarde, até que todas as crianças tenham escrito as cinco palavras correspondentes ao Pré-Teste. Os jogos irão circular pelos grupos.</p>		
--	--	--	--	--	--



Pato



Pato



Hipopótamo



Hipopótamo



Brócolos



Brócolos



Sapatilhas



Sapatilhas



Cão



Cão



Chapéu-de-chuva



Chapéu-de-chuva



Pantufas



Pantufas



Carro



Carro



Dado



Dado



Chinelos



Chinelos



Ursinho de Peluche



Ursinho de Peluche



Espelho



Espelho



Cadeira



Cadeira



Botas



Botas



Candeeiro



Candeeiro

Anexo II – Planificação da atividade sobre a consciência fonológica: “As sílabas que o Hipopótamo devorou!”

Planificação – 8 de maio de 2024					
Área de Conteúdo Domínio/Subdomínio	Aprendizagens a Promover	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades Horas	Recursos Materiais	Avaliação
<p><i>Área de Expressão e Comunicação.</i></p> <p>Domínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. <p>Subdomínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação oral; • Consciência a linguística; • Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra); - Identificar funções no uso da leitura e da escrita. - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a comunicação e a expressão oral; - Estimular a memória; - Refletir sobre os acontecimentos da história; - Estimular o recito oral da história; - Estimular a reflexão crítica; - Estimular a consciência silábica; - Incentivar a aprendizagem da leitura e da escrita. 	<p>Horas: 10h00 às 12h00</p> <p>2.ª Sessão de Escrita Inventada</p> <p><u>- O Reconto da História “Tão, Tão Grande” (A História que o Hipopótamo devorou)</u></p> <p>- A atividade consiste no reconto da história do livro “Tão, Tão Grande” e tem por base a personagem que após sofrer uma metamorfose e por sua vez se ter transformado num grande hipopótamo, ficou com tanta fome que acabou por comer a história do livro.</p> <p>- Esta atividade irá surgir no seguimento da leitura efetuada no dia anterior, na qual a interveniente irá apresentar um cartão em forma de hipopótamo, com uma enorme barriga para que as crianças colemb várias imagens provenientes da história com o intuito de a recontar, pela ordem cronológica dos acontecimentos (Anexo B).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hipopótamo em cartolina; - Cartões plastificados; - Marcador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação Direta; - Registos Fotográficos e vídeo; - Instrumentos de Autorregulação.

			<p>- Este reconto será realizado em grande grupo, sendo que cada criança terá de escolher uma das imagens que está exposta no cimo de uma mesa e terá de colar a mesma na barriga do hipopótamo, retomando ao seu lugar e dando a vez a outra criança, até a conclusão da atividade.</p> <p>-Após todas as imagens estarem coladas na barriga do hipopótamo a estagiária irá solicitar a uma criança de cada vez que reconte o que está em cada uma daquelas imagens, no final será recontada pelas crianças toda a história.</p> <p style="text-align: center;">Horas:14h00 às 15h30</p> <p><u>Atividade - “As sílabas que hipopótamo devorou”</u></p> <p>- A atividade consiste na apresentação do mesmo hipopótamo em cartolina. Posteriormente a interveniente irá mostrar às crianças as imagens acompanhadas das suas respetivas designações correspondentes às cinco palavras que fizeram parte do Pré-Teste realizado no dia anterior, tais como: cão; pato; brócolos; sapatilhas; hipopótamo. Depois irá ler as palavras pausadamente e</p>		
--	--	--	---	--	--

			<p>bater uma palma por cada sílaba, solicitando às crianças que repitam o processo. Após a realização deste exercício, é solicitado às crianças que se desloquem à mesa onde estão as sílabas das cinco palavras e as sílabas de três palavras intrusas retiradas do livro “Tão, Tão, Grande”, tais como: dado; bigode; janela. A interveniente irá solicitar a cada criança que retire uma sílaba correspondente a uma determinada palavra, caso retirem a sílaba das palavras intrusas, serão imediatamente corrigidas pela interveniente que irá dizer que devem retirar somente a sílaba da palavra que lhe foi atribuída. As palavras intrusas irão igualmente fazer parte das sílabas que o hipopótamo devorou precisamente para que as crianças distingam as cinco palavras que fizeram parte do Pré-Teste das restantes que não fizeram parte.</p> <p>- De seguida as crianças terão de contornar com um marcador a sílaba que está a tracejado e quando terminarem terão de ir colar a respetiva sílaba que contornaram, no quadro e no interior da barriga do hipopótamo.</p>		
--	--	--	---	--	--

			<p>- Após as sílabas terem sido ingeridas pelo hipopótamo, e cada criança as ter afixado, a interveniente irá pedir às crianças que distingam os sons dentro da sílaba, como por exemplo: “P” e “Ó”. Após as crianças identificarem o som, a interveniente irá ajudar as mesmas a associarem à letra que está a representar o som. Este exercício será feito até as crianças associarem todas as letras aos sons e formarem a palavra. No final, a interveniente irá pedir às crianças para juntarem as respetivas sílabas (Anexo D).</p>		
--	--	--	---	--	--

PA	TO	SA	CO	LOS	HI
PA	TO	SA	CO	LOS	HI
PA	TI	LHAS	PO	PÓ	TA
PA	TI	LHAS	PO	PÓ	TA
CÃO	BRÓ	MO	DA	DO	
CÃO	BRÓ	MO	DA	DO	



Anexo III – Planificação da atividade: “Vamos Medir o Hipopótamo”

Planificação – 10 de maio de 2024					
Área de Conteúdo Domínio/Subdomínio	Aprendizagens a Promover	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades Horas	Recursos Materiais	Avaliação
<p>Área de <i>Expressão e Comunicação</i>.</p> <p>Domínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Matemática. <p>Subdomínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Geometria e Medida; Medida. 	<p>- Escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano.</p>	<p>- Estimular a utilização de unidades de medida não convencionais, que visem compreender como se mede a altura, a largura e o comprimento de um objeto;</p> <p>- Estimular a concentração.</p>	<p>Horas:14h00 às 15h30</p> <p><u>Atividade: Vamos medir o Hipopótamo</u></p> <p>- Primeiramente a interveniente no tapete irá mostrar novamente o livro “Tão, Tão Grande” às crianças, para que elas verifiquem onde se localizam as páginas que contêm as medidas do hipopótamo e irá colocar a seguinte questão: “Alguém sabe o que querem dizer estes traços e estes números?”. Depois das crianças responderem a interveniente menciona que os traços e os números correspondem às medições do Hipopótamo em tamanho real e irá propô-lhes o desafio de medirem o hipopótamo na sala.</p> <p><u>Descrição da atividade:</u></p>	<p>- Patas de Hipopótamo em cartolina (50 cm). - Patas de Hipopótamo Bebé (10 cm); - Insetos em cartolina (1cm); -Dois Hipopótamos em cartolina.</p>	<p>- Observação Direta;</p> <p>- Registos Fotográficos e vídeo;</p> <p>- Instrumentos de Autorregulação.</p>

			<p>- A atividade consiste na medição de dois cartões em forma de hipopótamo. Um dos cartões apresenta de comprimento 200 cm e de altura 95 cm, sendo que o outro cartão apresenta 67 cm de largura. Ambos serão colocados no chão da sala, com o intuito de medir o seu comprimento, a sua altura e a sua largura. Após a colocação dos cartões no chão, a interveniente irá colocar uma pata de hipopótamo com a medida de 50 cm e solicitar em seguida a uma criança que coloque outra pata e assim sucessivamente, até as patas cobrirem o tamanho do comprimento do hipopótamo. O mesmo será feito para medir a altura, sendo que neste caso, existirão patas de hipopótamo bebé com 10 cm cada, que têm como objetivo medir, tudo o que é inferior a 50 cm e uns insetos com 1 cm cada, que têm como intuito medir centímetros que não podem ser medidos com as patas de hipopótamo. No caso das medidas do hipopótamo apresentadas no livro “Tão, Tão, Grande”, serão</p>	
--	--	--	---	--

			<p>necessárias quatro patas com 50 cm cada para medir o comprimento de 200 cm. Para medir a altura de 95 cm, será necessária uma pata de 50 cm e quatro patas de hipopótamo bebé para medir os restantes 40 cm que faltam, assim como serão necessários cinco insetos com 1cm cada para medir os restantes cinco centímetros. No que diz respeito à medição da largura do hipopótamo que corresponde a 67cm, será necessária uma pata com 50 cm, uma pata de hipopótamo bebé com 10 cm e sete insetos com 1cm cada.</p>		
--	--	--	---	--	--

Anexo IV – Planificação da atividade da escrita da PI

Intervenção: Ana Jacinto e Mariana Piedade

Professora Cooperante: Conceição Alegria;

Professora Supervisora: Cristina Novo.

9 de maio
<p>Áreas Curriculares/Domínios organizadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Português: <p>Leitura; Educação Literária; Escrita.</p>
<p>Aprendizagens a Promover/Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto. • Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma); • Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos; • Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a história do livro: “A Amélia quer um cão.”; • Compreender que um texto de opinião integra argumentos e contra-argumentos; • Recontar a história do livro: “A Amélia quer um cão.”; • Produzir um texto de opinião; • Expressar a sua opinião de forma coesa.
<p>Atividades/Estratégias:</p> <p>10:00h-11h00 Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Irei iniciar a minha intervenção informando os alunos que durante a manhã serei eu a professora. Irei igualmente informar que esta manhã irá marcar o início de algumas aulas de português que irão girar em torno do relatório final de mestrado que tem por base uma investigação sobre o Texto de Opinião e que os alunos serão o público-alvo da minha investigação, delegando-lhes a enorme importância que a sua participação representa neste estudo. Posteriormente informarei que iremos trabalhar o texto de opinião, tendo em conta os seus conhecimentos prévios, e a aquisição de novas aprendizagens. De seguida irei escrever o sumário no quadro e solicitar que o escrevam nos seus respetivos cadernos de português (5 minutos).

- Posteriormente, irei apresentar o livro, intitulado: “A Amélia quer um cão.” de Tim Bowley e ilustração de André Neves, realizando a pré-leitura, momento em que serão colocadas as seguintes questões: “O que veem na capa do livro?”; “Quais são os desenhos que observam na capa?”; “Como são as letras”; “O que veem na contracapa do livro?”; “Quais são os desenhos que observam na contracapa?” (5 minutos).
- De seguida irei proceder à leitura do livro “A Amélia quer um cão.”. Após o término da leitura irei realizar a pós-leitura, momento em que serão colocadas as seguintes questões: “Qual era o animal que a Amélia queria?”; “A quem é que a Amélia pediu para ter um cão?”; “O pai da Amélia aceitou imediatamente o pedido da sua filha?; “Como é que a Amélia defendeu o seu ponto vista?; “Quais foram os argumentos que a Amélia utilizou para convencer o pai?”; “Como é que o pai da Amélia contra-argumentou?”; “A Amélia conseguiu convencer o pai? (10 minutos).
- Posteriormente, irei projetar no quadro uma grelha com espaços vazios, concebida, tendo por base a história do livro supracitado, com o intuito de ir sendo recontada pelos alunos, incitando à sua participação ordeiramente, originando um debate em sala de aula sobre a intenção de Amélia, as razões a favor da própria e as razões contra que o pai mencionava (15 minutos).
- De seguida irei entregar aos alunos, uma folha que consistirá na produção inicial de um texto de opinião, a partir da seguinte questão de partida: “Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?”. Esta atividade irá marcar o início da investigação e terá como objetivo recolher informações relativamente aos conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto de opinião. Após os alunos terminarem de escrever os textos de opinião, irei recolhê-los e explicar que no final das minhas intervenções irei voltar a entregá-los. Importa referir que as produções iniciais dos alunos serão comparadas com as suas produções finais, verificando a sua evolução (20 minutos).






5 minutos para situações inesperadas e distribuição do material.

Recursos para a atividade:

- Livro: “A Amélia quer um cão.”



Grelha de preenchimento coletivo (Reconto da História):

Intencão	Rações a favor	Rações contra
 CÃO	... terá-lhe a passear ao parque ... dormir no meu quarto ... manter o meu jardim limpo	... latem ... precisam de muitos cuidados
 ÁGUA	... fazemos-lhe um rabilho ... não nos precisamos levá-la a passear	... vivem nas montanhas ... precisam de água para beber ... para muito infelizes e encoladas
 CAVALO	... preferia abraçá-lo ao contrário ... dá-lhe voltas com ele	... vivem nas campas ... precisam de muita comida ... não gostam de viver aqui
 ELIFANTE	... anda com a sua tromba ... levanta a sua taila para se apoiar	... são grandes... gostam de viver em espaços abertos ... vivem ao redor das árvores
 BALEIA	... volta para as costas dela ... dá-lhe um abraço ao redor do pescoço	... vivem no mar ... precisam de muita água ... não vivem aqui
 CAOXINHO	... terá-lhe a passear ao parque ... dormir no meu quarto ... manter o meu jardim limpo	... argumentos

Produção Inicial: Texto de Opinião:



Nome: _____ Data: / /

Produção Inicial

1. **Escreva** um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica:

Se um cão fosse animal de estimação: qual o seu?

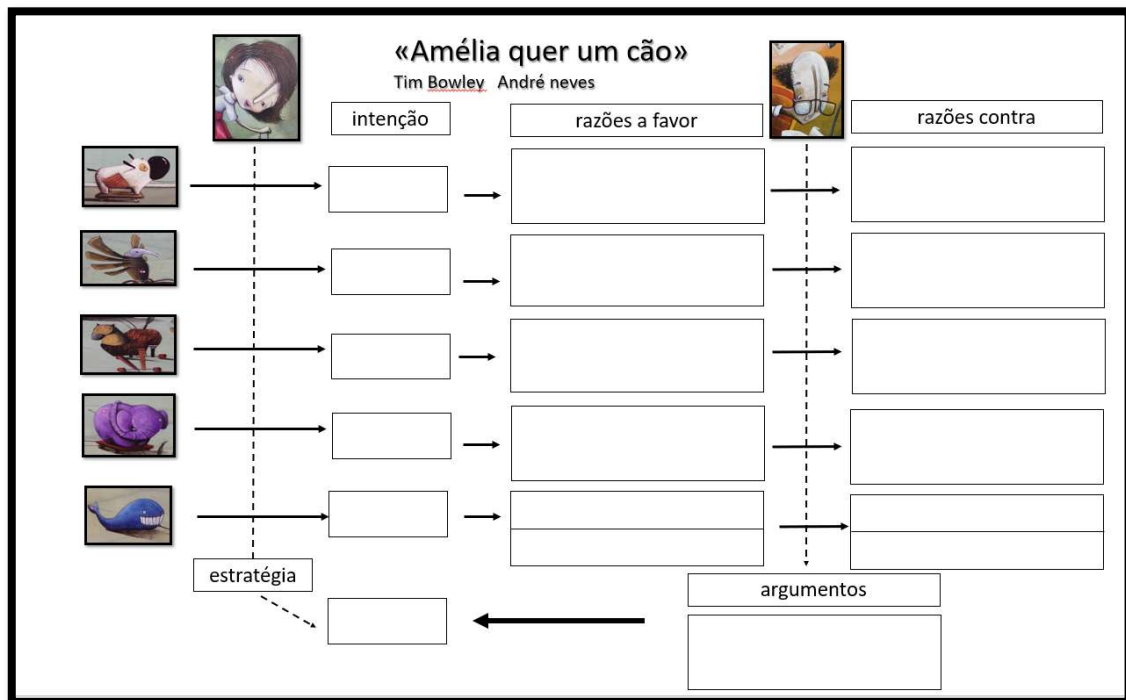
- Recursos Físicos:**
- Livro: “A Amélia quer um cão.” de Tim Bowley e ilustração de André Neves;
 - Quadro Digital para a projeção;
 - Grelha;
 - Esferográficas;
 - Folhas de papel tamanho A4 para a escrita do texto de opinião.
- Recursos Humanos:**
- Alunos;
 - Professora Cooperante (Conceição Alegria);
 - Professora Supervisora (Cristina Novo);

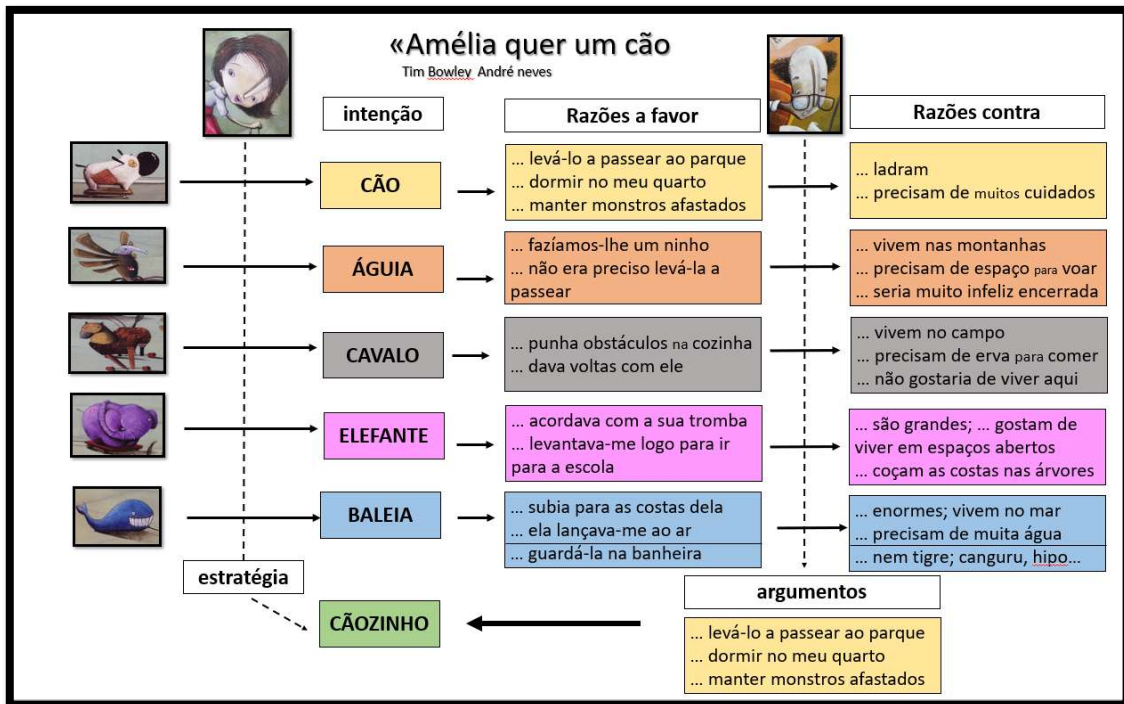
- Estagiárias (Ana e Mariana).

Avaliação:

- A avaliação é realizada através de observação direta, com o intuito de observar se os alunos compreenderam a história do livro: “A Amélia quer um cão.”, bem como os argumentos e contra-argumentos que estão implícitos na história. Além disso, irei observar a capacidade dos alunos, no que concerne ao reconto da história, bem como observar as produções individuais de todos os alunos.

Observações:





Nome: _____ Data: ____/____/____



Produção Inicial

1. *Escreve* um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Anexo V – Planificação da atividade sobre a Simetria de Reflexão

Intervenção: Ana Jacinto

Professora Cooperante: Conceição Alegria;

Professora Supervisora: Cristina Novo

13 de maio
Áreas Curriculares/Domínios organizadores: <ul style="list-style-type: none">• Matemática:<ul style="list-style-type: none">- Geometria e Medida;- Simetria de reflexão.
Aprendizagens a Promover/Conteúdos: <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer se uma figura plana tem simetria de reflexão e identificar os eixos de simetria.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Compreender o que é a simetria de reflexão;• Representar uma simetria de reflexão, a partir da pintura de um desenho e respetiva projeção do mesmo no outro lado da folha;• Resolver exercícios que envolvam a simetria de reflexão.
Atividades/Estratégias: 9h00-10h00 Matemática: <ul style="list-style-type: none">• Irei iniciar a aula informando os alunos que durante a semana serei eu a professora. Informarei igualmente que iremos trabalhar um novo conteúdo da Matemática que diz respeito à simetria de reflexão. De seguida irei escrever o sumário no quadro e solicitar que o escrevam nos seus respetivos cadernos de matemática (5 minutos).• Posteriormente irei explicar o que é a simetria de reflexão projetando no quadro digital uma apresentação com a respetiva definição e várias imagens do quotidiano das crianças que possuem simetria de reflexão (10 minutos).• De seguida irei entregar um suporte de papel com metade das imagens projetadas e irei fornecer um espelho às crianças para que possam verificar a reflexão da imagem projetada pelo espelho (10 minutos).

- À posteriori irei entregar aos alunos uma folha de papel branca dividida ao meio e tintas para que possam desenhar uma figura ao seu gosto e projetá-la no outro lado folha (15 minutos).

15 minutos para situações inesperadas e distribuição do material.

Recursos para a atividade:

Apresentação “Simetria de Reflexão”:



Suporte em papel com figuras que representam a “Simetria de Reflexão”:



Recursos Físicos:

- Espelho;
- Quadro digital para projetar;
- Apresentação PowerPoint;
- Tintas;
- Folhas de papel tamanho A4 divididas ao meio;
- Material de escrita.

Recursos Humanos:

- Alunos;
- Professora Cooperante (Conceição Alegria);
- Professora Supervisora (Cristina Novo);

- Estagiárias (Ana e Mariana).

Avaliação:

- A avaliação é realizada através de observação direta, com o intuito de observar se os alunos compreenderam o que é a simetria de reflexão e o eixo de simetria.

Observações:

Nome: _____ Data: ____/____/____



4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.



Matemática

Professora: Ana Jacinto



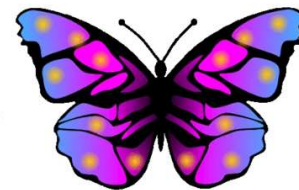
Objetivos da Aula:



- Compreender o que é a simetria de reflexão;
- Representar simetrias de reflexão.

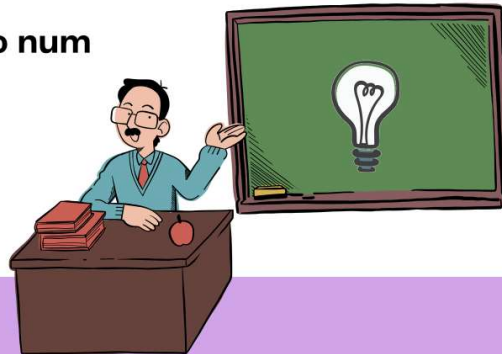


Simetria de Reflexão



Definição

- ✓ **A simetria de reflexão ocorre quando uma figura é refletida, resultando numa figura idêntica à original, como num espelho.**



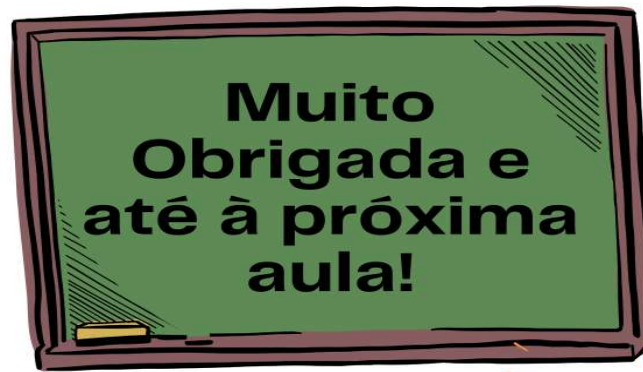
Exemplos de imagens com simetria de reflexão na natureza:



A linha que separa duas partes simétricas denomina-se de: Eixo de Simetria.




Exemplos de imagens com simetria de reflexão nas paredes de edifícios e calçadas:





Anexo VI – Modelo do Pré-Teste e do Pós-Teste sobre a escrita inventada.


PRÉ-TESTE


Nome: _____


 _____

 _____

 _____

 _____


 _____





PÓS-TESTE


Nome: _____


Data: ____/____/____


 _____

 _____

 _____

 _____

 _____



Anexo VII – Modelo da Sequência de Ensino sobre o Texto de Opinião



Observa o anúncio relativo à adoção de cães:

<https://www.petsharing.pt/index.php/perfil/pet/2255>

PET SHARING
Para quem partilha o amor pelos animais

The screenshot shows the Pet Sharing website interface. At the top, there is a red navigation bar with the Purina logo and the tagline 'Your Pet, Our Passion!'. Below this, the Pet Sharing logo and tagline are repeated. The main content area features a profile for a dog named 'Pantufa' from Santarém. The profile includes a photo of a brown dog, a location pin for Santarém, and buttons for 'Favoritos' and 'Partilhar'. A table lists the dog's characteristics: Raça (SEM RAÇA DEFINIDA (Cão)), Idade (Júnior), Género (Macho), Porte (Médio (12kg-25kg)), Tipo de Pelo (Curto), and Nivel de Atividade (Atividade Média). Below the table, there is an 'Observações' section stating the dog was born on 06/03/2021, is a medium-sized male, and was neutered at 8 months. A red button labeled 'Conhecer melhor' is located at the bottom right of the profile.

Raça	Idade	Género	Porte	Tipo de Pelo	Nivel de Atividade
SEM RAÇA DEFINIDA (Cão)	Júnior	Macho	Médio (12kg-25kg)	Curto	Atividade Média

Observações
Nascido a 06/03/2021, porte médio, castrado apenas aos 8 meses, na adoção ficará combinada a sua castração. menino sairá com chip e vacinado.

Conhecer melhor



Tendo em conta o livro que foi lido: “Amélia quer um cão», qual é a tua opinião acerca da seguinte questão polémica:

“Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?”

Nome: _____ Data: ____/____/____



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Em relação a ter um cão como animal de estimação, eu penso que é uma boa ideia.

Em primeiro lugar, eu não gosto só de cães, eu adoro cães. Eles são absolutamente os melhores animais!

Em segundo lugar, eles gostam de brincar e eu também. Por exemplo, os cães correm e jogam à apANHADA.

Em terceiro lugar, os cães são muito prestáveis. Por exemplo, ajudam-nos se um estranho entrar na nossa casa.

Como se pode ver, os cães são o melhor animal de estimação que podemos ter.

João

No que diz respeito a ter um cão como animal de estimação, eu considero que não é uma boa ideia. Para começar, os cães ladram demais e incomodam os vizinhos.

Depois, os cães precisam de muita atenção. Em particular, é preciso alimentá-los e passeá-los todos os dias.

Por último, mas não menos importante, eles estragam as nossas roupas, os nossos sapatos e as nossas plantas.

Em suma, ter um cão como animal de estimação é uma grande responsabilidade e eu não a quero para mim.

Sara

Ter um cão como animal de estimação é uma questão complexa, mas acredito que todas as famílias deveriam ter um, por vários motivos.

Em primeiro lugar, os cães são muito brincalhões. Por exemplo, os cães podem aprender imensos truques, podem sentar-se, deitar-se, rebolar...

Em segundo lugar, os cães são muito leais e podem proteger-nos. Por exemplo, ladram muito.

Por último, os cães fazem as pessoas felizes. De facto, se estivermos a ter um dia mau, podemos abraçar um cãozinho.

Em suma, ter um cão como animal de estimação é fenomenal.

Luís

1. Observa alguns exemplos de colegas teus.

De acordo com os textos lidos anteriormente, responde às seguintes questões.

2. Assinala, com X, a afirmação correta de forma a completares a seguinte frase:

Os textos que acabaste de ler são textos que...

- contam histórias vividas pelos seus autores.
- apresentam diferentes opiniões sobre um mesmo tema.
- apresentam opiniões semelhantes sobre um mesmo tema.

3. Indica o número do texto a que corresponde cada uma das seguintes frases.

- ___ O autor considera que ter um cão como animal de estimação é fenomenal.
- ___ O autor argumenta que ter um cão não é uma boa ideia.
- ___ O autor considera que os cães são o melhor animal de estimação que se pode ter.
- ___ O autor sabe que ter um cão é uma grande responsabilidade.
- ___ O autor adora cães.

4. Nos textos que acabaste de ler, as razões apresentadas são contra ou a favor da adoção de um cão como animal de estimação? Assinala, com X, o tipo de razões usadas pelos autores nos diferentes textos, para defenderem a sua opinião.

Textos	Razões	
	Contra	A favor
1		
2		
3		

5. Identifica a estrutura dos textos.

5.1. Lê o código de cores e rodeia as três grandes partes de cada um dos três textos de opiniões.

Introdução  Desenvolvimento  Conclusão 

5.2. Indica, na margem, o nome e cor ção de cada uma das  partes.

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Lê os seguintes parágrafos e **organiza-os**, por ordem de 1 a 6, de acordo com a estrutura de um texto de opinião. A seguir, corta e cola-os de forma organizada, numa folha de papel em separado.



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Em terceiro lugar, ele mantém os monstros afastados.

Em resumo, ter um cão como animal de estimação é a melhor coisa que podemos fazer.

Em segundo lugar, ele pode dormir no nosso quarto.

No que diz respeito a ter um cão como animal de estimação, considero que é uma boa ideia, por diversas razões.

Em primeiro lugar, podemos levá-lo para passear no parque.

2. Volta a ler cada uma das frases anteriores.



- Escreve qual a parte do texto de opinião a que pertence cada parágrafo recortado, utilizando as seguintes palavras.

Introdução

Razões

Conclusão

1. Lê os excertos seguintes, retirados de textos de opiniões, e atenta nas expressões sublinhadas.

Rodeia os *organizadores textuais a azul* e usa a cor *verde* para circundar as expressões que permitem apresentar a opinião pessoal.

No que concerne a ter um cão como animal de estimação, eu considero que é uma boa ideia, por diferentes razões.

De acordo com alguns especialistas, ter um cão como animal de estimação é bom para as crianças e eu sou a favor.

Relativamente a ter um cão como animal de estimação, esta é uma questão complexa, mas eu concordo com essa ideia.

Algumas pessoas consideram que ter um cão como animal de estimação é uma má opção, mas eu discordo, por várias razões.

Em relação a ter um cão como animal de estimação, eu acredito que não é uma boa opção. Estas são as minhas razões.

Nome: _____ Data: ___/___/___

2. De acordo com a seguinte questão polémica, *escreve a introdução* de um possível texto de opinião.

Ter um cavalo como animal de estimação: *sim ou não?*



Ter uma baleia como animal de estimação: *sim ou não?*



Nome: _____ Data: ___/___/___



Escrever a Conclusão

1. Lê os excertos seguintes, retirados de textos de opinião, e repara nas expressões sublinhadas, comparando-as com as expressões que sublinhaste na ficha anterior.

Para concluir, ter um cão como animal de estimação é a melhor decisão. que podemos

Em conclusão, ter um cão como animal de estimação é espetacular.

Por todas estas razões, ter um cão como animal de estimação é uma excelente ideia.

Por consequência, ter um cão como animal de estimação é uma grande responsabilidade e eu não a quero para mim.

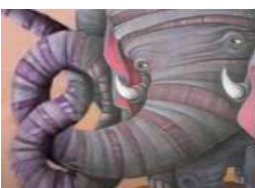
Tendo em conta estas razões, ter um cão como animal de estimação é uma má ideia.

2. De acordo com as seguintes questões polémicas, escreve a conclusão de um possível texto de opinião.

Ter uma águia como animal de estimação: sim ou não?



Ter um elefante como animal de estimação: sim ou não?



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

1. Lê os seguintes textos, publicados no Jornal de uma Escola, em que os autores utilizaram os seus melhores argumentos para convencer os leitores de que os cães seriam o melhor animal de estimação que as pessoas poderiam ter.

No que concerne a ter um cão como animal de estimação, eu penso que é uma boa ideia, por várias razões.

Em primeiro lugar, os cães são muito brincalhões e aprendem a sentar, a dar a pata, a rebolar e isso é muito divertido. Eles são uma boa companhia para quem vive sozinho.

Em segundo lugar, ajudam-nos a manter a forma física. Eles têm muita energia e precisam de longas caminhadas e, como resultado, ajudam-nos a ter um estilo de vida mais saudável.

Finalmente, os cães podem ajudar pessoas com deficiência, por exemplo, eles guiam as pessoas cegas e são excelentes reforços para polícia.

Em conclusão, os cães são um ótimo animal de estimação.

Pita

Há quem acredite que ter um cão como animal de estimação é uma boa ideia, mas eu discordo.

Primeiramente, algumas famílias não têm tempo nem dinheiro para cuidar de um cão.

Além disso, os cães têm doenças que podem transmitir às pessoas.

Finalmente, algumas pessoas podem ser alérgicas a cães, por exemplo, podem ter asma.

Concluindo, ter um cão como animal de estimação não é uma boa ideia.

Mike

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Razões a favor

Lista razões a favor de ter um animal de estimação.

Razões contra

Lista razões contra de ter um animal de estimação.

3. *Escreve* um texto de opinião em que apresentes a tua opinião a **favor** de ter um cão como animal de estimação.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Ter um cão como animal de estimação é uma questão complexa, mas eu sou a favor de ter um. Estas são as minhas razões.

Para começar, _____



Além disso, _____

Finalmente, _____

Para resumir, eu considero fortemente que toda a gente deve ter um cão como animal de estimação.

4. *Escreve* as razões contra e a favor de ter um cão como animal de estimação.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Razões a favor	Razões contra
	

Algumas pessoas dizem que ter um cão como animal de estimação é uma boa opção, mas **eu sou contra**. Estas são as minhas razões.

Em primeiro lugar,

Além disso,

Por último,

Em resumo, eu penso que é melhor não ter um cão como animal de estimação.

5. **Lista** outras razões a **favor** ou **contra** ter um cão como animal de estimação.

Razões (desenvolvimento) - Organizadores textuais

1. **Prodeia**, a **azul**, as «**razões**» usadas pelo autor de cada texto; e, a **verde**, os «**conectores**» de cada parágrafo.

2. **Completa** os textos seguintes, **preenchendo** os espaços em branco com expressões equivalentes às que destacaste a verde, no texto anterior.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

De acordo com especialistas, ter um cão como animal de estimação é uma boa ideia, e eu concordo com isso, por diversas razões.

_____, podemos levá-lo a passear ao parque.

_____, ele pode dormir no nosso quarto.

_____, ele mantém os monstros afastados.

Em conclusão, ter um cão como animal de estimação é a melhor coisa que podemos fazer.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

No que diz respeito a ter um cão como animal de estimação, sinto que é uma boa ideia. Estas são as minhas razões.

_____, podemos levá-lo a passear ao parque.

_____, ele pode dormir no nosso quarto.

_____, ele mantém os monstros afastados.

Em síntese, eu considero, fortemente, que todas as crianças devem ter um cão como animal de estimação.

1. Lê cada uma das seguintes partes pertencentes a um texto de opinião. Corta-as e cola-as na respetiva linha da tabela "Estrutura do texto de opinião".



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Em conclusão, acredito firmemente que todas as crianças devem ter um animal de estimação porque pode ajudar na responsabilidade e na felicidade

Em primeiro lugar, os animais de estimação ajudam as crianças a aprender a ser responsáveis.

Os animais de estimação exigem cuidados e atenção. As crianças podem ajudar nas tarefas, por exemplo, dando-lhes comida e água e entretendo-os. Ao terem a possibilidade de fazer estas coisas, as crianças aprendem a ser responsáveis.

Por último, os animais de estimação são ótimos companheiros.

As crianças beneficiam muito com o amor e a companhia. Os cães são capazes de acalmar e reduzir a ansiedade. Os cães deixam as crianças e os adultos felizes.

Em segundo lugar, os animais de estimação são bons para a saúde.

Estudos demonstram que as crianças que crescem em casas com animais de estimação têm menos probabilidades de desenvolver alergias comuns ou asma.

No que diz respeito a ter um cão como animal de estimação, pessoalmente, acredito que todas as crianças devam ter um.

Estrutura do Texto de Opinião	
Parágrafo 1	<u>Introdução</u>
Parágrafo 2	<u>Razão 1 + exemplificação</u>
Parágrafo 3	<u>Razão 2 + exemplificação</u>

Parágrafo 4	<u>Razão 3 + exemplificação</u>
Parágrafo 5	<u>Conclusão</u>

Nome: _____ Data: ___/___/___

Às vezes, podemos querer escrever argumentos a favor e argumentos contra. Quando tal acontece, devemos escrever um novo parágrafo e também podemos utilizar conectores, tais como os seguintes:

Contudo... No entanto...

Ainda assim...

Porém...

Pelo contrário... Apesar disso...

Em contraste...

Todavia...

1. Lê os seguintes excertos retirados do livro «Amélia quer um cão» 1.1. *Lublilha, a azul*, as razões usadas pela *Amélia*; e, *a verde*, as razões usadas pelo *pai*. 2. *Escreve* um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica, utilizando argumentos a favor e argumentos contra.

«Não, Amélia, não podemos ter um cão. Os cães ladram e precisam de muitos cuidados.»

A Amélia continuou, «Podíamos ter um cão? Podíamos levá-lo a passear ao parque e podia dormir no meu quarto e mantinha os monstros afastados.»



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Em relação a, _____, eu considero _____

Antes de mais, _____

De seguida, _____

Além disso, _____

Contudo, _____

Por estas razões, _____

3. Lê os seguintes excertos retirados do livro «Amélia quer um cão».

3.1. Sublinha, a azul, as razões usadas pela Amélia; e, a verde, as razões usadas pelo pai.

4. Escreve um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica, usando argumentos a favor e argumentos contra.

«Os elefantes, Amélia, os elefantes são enormes, tão grandes que mal caberiam nesta sala. Eles gostam de viver em espaços abertos e de coçar as suas costas nas árvores. Não, não podemos ter um elefante. Aliás, ele nunca conseguir passar na porta.»

«... podemos ter um elefante? Ele acordava-me de manhã com a sua tromba e eu prometo que me levantava logo para ir para a escola.»



Ter um elefante como animal de estimação: sim ou não?

Nome: _____ Data: ___/___/___

Nome: _____ Data: ____/____/____



Produção Inicial

1. *Escreva* um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Nome: _____ Data: ___/___/___



Produção Final

1. *Escreve um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.*



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Tem ideias para organizares o teu texto?



Podemos manifestar a nossa opinião acerca de um problema que nos preocupa, a respeito de um assunto que nos interesse muito, em relação a uma pessoa que conhecemos ou gostaríamos de conhecer e, mesmo até, acerca de um livro que lemos...



Recurso para um texto de opinião				
Introdução (1 parágrafo)	Título			
	Apresentar o assunto			
	No que concerne a..		Há quem pense..	
	No que respeita a..		Atualmente, fala-se muito de...	
	A propósito de..		Em relação a...	
Desenvolvimento (1 parágrafo para cada razão)	Apresentar a opinião pessoal			
	...defendo que...		...não concordo com..	
	...penso que...		...em minha opinião...	
	...considero que...		...sou contra/sou a favor...	
	Organizar as razões			
Em primeiro lugar,...	Por um lado,...	Primeiramente,...	Antes de mais,...	
Em segundo lugar,...	Por outro lado,...	De seguida,...	Depois,...	
Em terceiro lugar,...	Por último,...	Finalmente,...	Além disso,...	
Razões para contra-argumentar				
Contudo,...	No entanto,...	Ainda assim,...	Porém,...	
Mas,...	Apesar disso,...	Todavia,...	Pelo contrário,...	
Conclusão (1 parágrafo)	Reforçar a opinião pessoal			
	Em conclusão,...		Por tudo isto,...	
Para concluir,...		Por consequência,...		
Tendo em conta estas razões,...		Por estas razões,...		

Anexo VIII - Instrumento de Autorregulação e Acompanhamento no Pré-Escolar

Data	Atividades				Sugestões
20/05/2024	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do livro e atividade experimental - a germinação do feijão. 				
21/05/2024	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de um feijoeiro mágico. • Atividade "Quantos feijões tem o João?" 				
22/05/2024	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do livro e atividade do novelo das emoções. 				
29/05/2024	<ul style="list-style-type: none"> • Pós-Teste • Puzzle 				

Legenda:

 **Gostei**

 **Podia melhorar**

 **Não gostei**

Anexo IX - Dispositivo de Autorregulação e Acompanhamento no 1.º CEB - Matemática

Matemática – 4ºano

Nome: _____ Data: _____

Matemática	✓	Obs.
Simetria de Reflexão		
• Reconheces-te se uma figura plana tem simetria de reflexão e identificas-te os eixos de simetria?		
• Identificas-te figuras planas com simetria de reflexão nas imagens dos azulejos que foram apresentadas?		
• Conseguiste obter uma simetria de reflexão através da pintura abstrata que fizeste?		
• Compreendes-te o que é um eixo de simetria?		

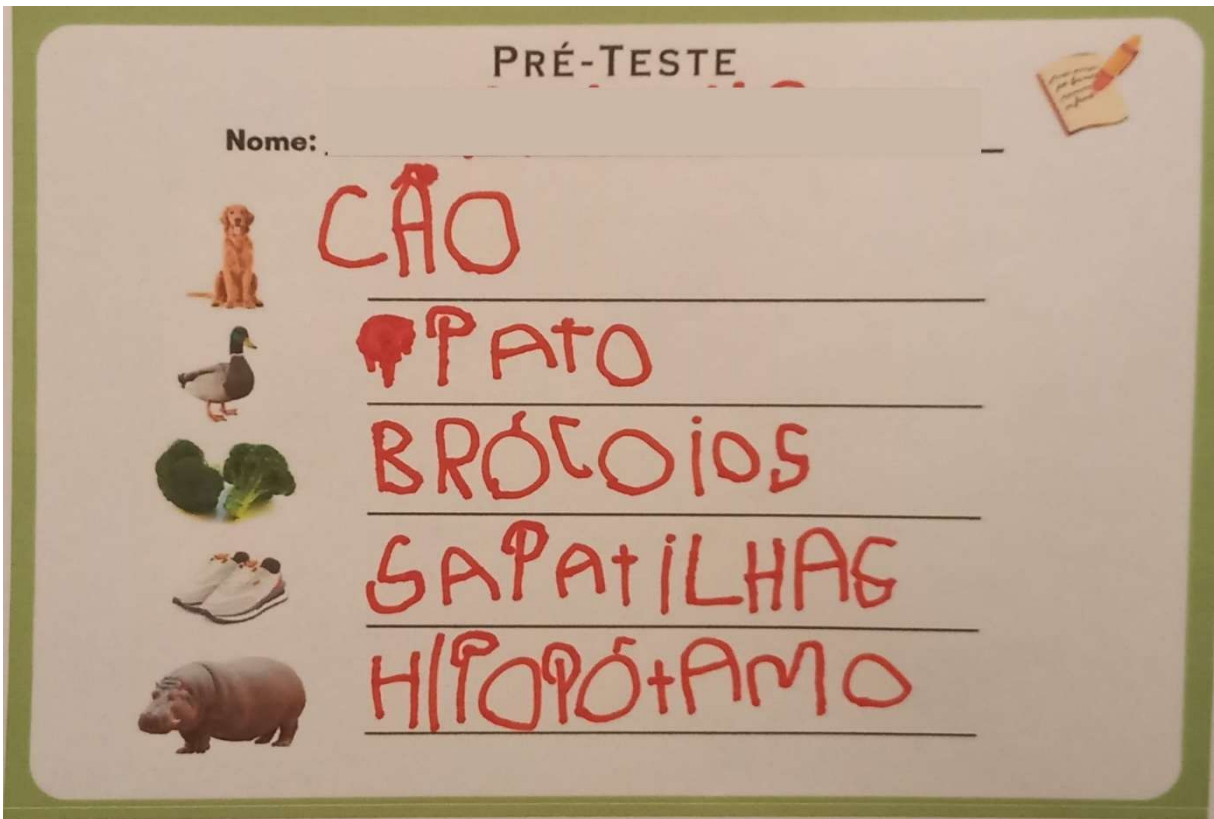
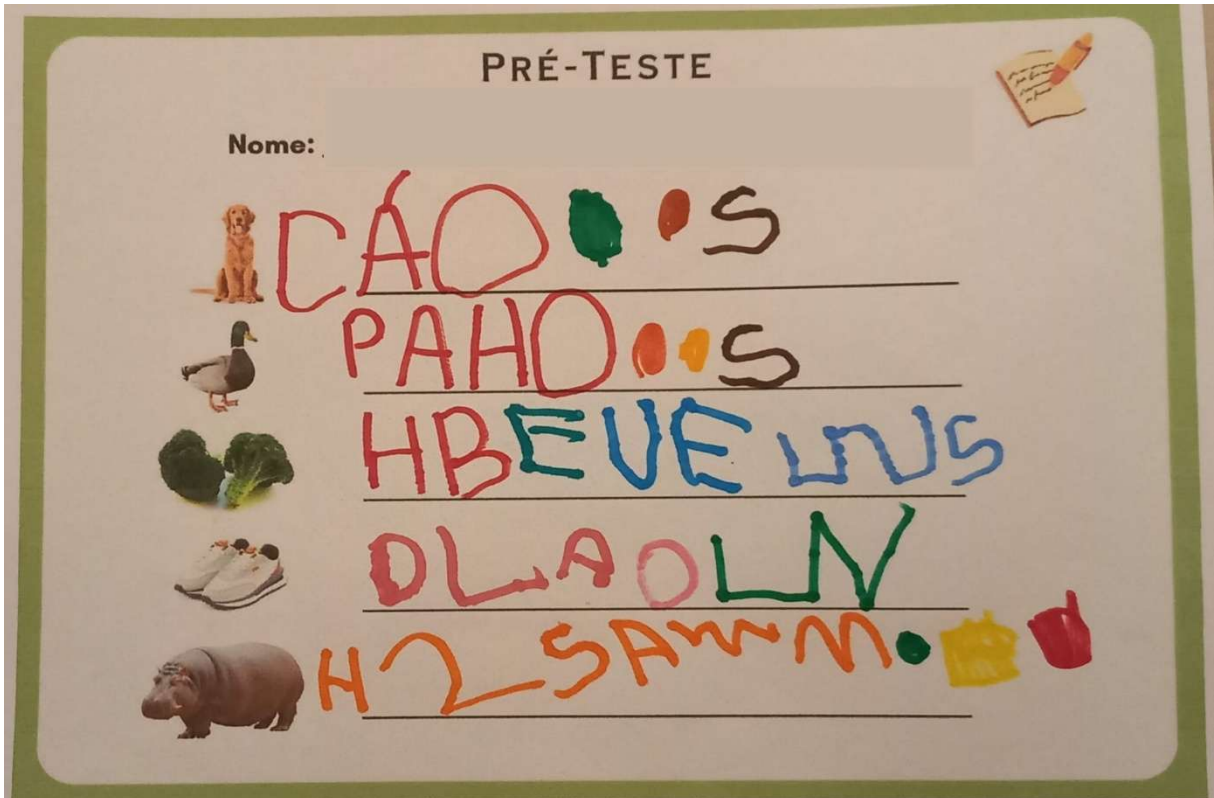
Anexo X - Dispositivo de Autorregulação e Acompanhamento no 1.º CEB - Português

Português – 4ºano

Nome: _____ Data: _____


Português	✓	
Oralidade	✓	Obs.
• Expressão		
Falo com clareza.		
Peço a palavra e falo na minha vez.		
Consigo recontar histórias.		
Consigo contar situações vividas ou imaginadas.		
• Escrita		
Escrevo de forma legível e sem dar erros.		
Utilizo os sinais de pontuação: ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.		
Sei escrever argumentos de contra-argumentos num texto de opinião.		
• Educação Literária		
Aprecio e tenho curiosidade pelos textos que ouço.		
Compreendo e interpreto textos de Opinião.		
Consigo compreender o tema e assunto de um texto/história.		
Distingo ações reais e ações imaginárias.		
Dou opiniões sobre obras e textos literários.		

Anexo XI – Pré-Testes preenchidos pelas crianças




PRÉ-TESTE


Nome: _____




cão




pato



brócolos




sapatilhas




hipopotamo

PRÉ-TESTE


Nome: _____




cão




pato



brócolos




sapatilhas




hipopotamo

PRÉ-TESTE


Nome: _____




CAO




PATO



BROCOLI




SAPATILHA




HIPÓPOTAMO

PRÉ-TESTE


Nome: _____




CAO




PATO



BROCOLI




SAPATILHA




HIPÓPOTAMO

PRÉ-TESTE


Nome: _____




FRNAI
CÃO




PATO



BRÓCÓLIOS




SAPATEII




HIPÓEDMO

PRÉ-TESTE


Nome: _____




CAOPATO




BRÓCÓLIOS



HIPOPÓTAMO




SAPATILOS




HIPÓTAMO

PRÉ-TESTE


Nome: _____




HCA




ACNEHPITE



OCHEASLASB




HKVCADDG




KHCVRBH

PRÉ-TESTE


Nome: _____




CAO




P₃₀ + 0



BAROLOIO²



ZAPATILHA²




OMIPOTE₃MO


FRANÇA

PRÉ-TESTE


Nome: _____




FRNAI
cão




Pato



BRÓCÓLIOS




SAPATEII




HIPÓEDMO

PRÉ-TESTE


Nome: _____




CAOPATO




BRÓCÓILOS



HIPOPÓTAMO








SAPATILOS



HIPÓTAMO

PRÉ-TESTE

Nome: _____

HCA

ACNEHPITE






OCHEASLASB

HKVCADDG

KHCVRPBNH

PRÉ-TESTE

Nome: _____

CÃO M O:em

P DLO






STP F O C r h e

E P

H I P O O C M O

PRÉ-TESTE

Nome: _____

cã

! ~~PRÉ-TESTE~~

! ~~PRÉ-TESTE~~






! ~~PRÉ-TESTE~~

! ~~PRÉ-TESTE~~

! ~~PRÉ-TESTE~~

PRÉ-TESTE

Nome: _____

cã

! ~~PRÉ-TESTE~~

! ~~PRÉ-TESTE~~


! ~~PRÉ-TESTE~~


! ~~PRÉ-TESTE~~


! ~~PRÉ-TESTE~~


PRÉ-TESTE


Nome: _____

 LÕO

 PATO


 BRÓCULIS


 SAPATINHOS


 HIPÓPOTAMO


PRÉ-TESTE


Nome: _____

 SAP

 PATO






 BRÓCULOS

 SAPATINHOS

 HIPÓPOTAMO

PRÉ-TESTE






Nome: _____

C M E R C E S
~~P a o~~ C F O
S a p o t i l h o s
g n a c o i o s
H I P O P O C A M O

PRÉ-TESTE






Nome: _____

C A O
B R E O
B I D C O I O S
S a p a t i a s
H I P O P O C A M O

PRÉ-TESTE

Nome: _____

CAO

PATO






BRÓCULO

SAPATILHA

HIPÓTAMO

PRÉ-TESTE

Nome: _____

CAO

PATO


BRÓCULO


SAPATILHA


HIPÓTAMO


PRÉ-TESTE


Nome: _____

 CAO

 PATO

 BROCOLIOS

 SAPATILHAS


 HIPPOPOTAMO


Anexo XII – Pós-Testes preenchidos pelas crianças


PÓS-TESTE


Nome: _____


Data: 29 / 05 / 2024

 E O A ~~A A A A A A~~

 B H O U R O A

 S H A I H O U


 b r o u m t a


 N N S A S U


PÓS-TESTE


Nome: _____


Data: 29 / 05 / 2024

 C Ã O

 P A T O

 B R Ó C O L O


 S A P A T I L H A S

 H I P O P O T A M O


PÓS-TESTE

Nome: _____


Data: 29/05/2024




CÃO




PATOS



BRÓC·LO



SAPATILHAS




HIPÓPÓTAM


PÓS-TESTE

Nome: _____


Data: ~~27~~ 29/05/2024




CAO




PATO



BRÓC OLOS



SAPATILHAS




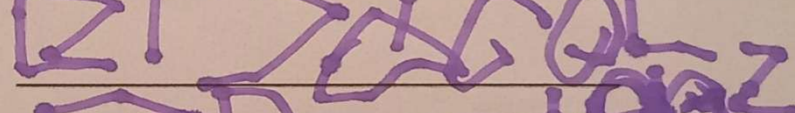

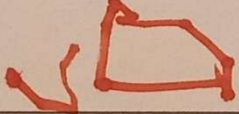







HIPÓPÓTAMO

PÓS-TESTE

Nome: _____


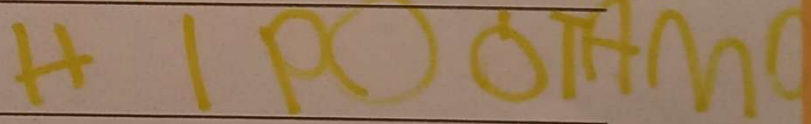
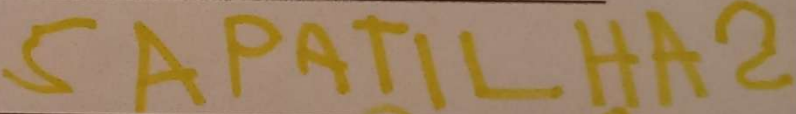
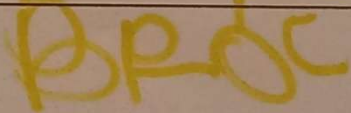
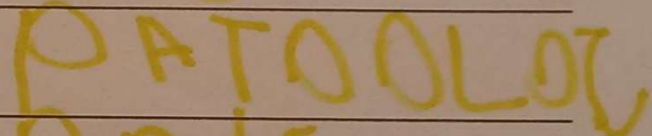
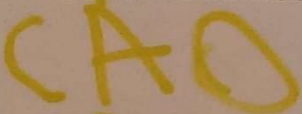





Data: 29/05/2024



PÓS-TESTE

Nome: _____


Data: 29/05/2024




PÓS-TESTE

Nome: _____


Data: 29/05/2024




CÃI




F T P T R



B R Ó C C O S



S A P A T I L H A S




H I P O P O T A M O


PÓS-TESTE

Nome: _____


Data: 29/05/2024




CAO




PA TO



B R O C C O L O S



S A R A T I L H A S




H I P O P O T A M O


PÓS-TESTE

Nome: _____


Data: 29 / 05 / 2024




AÇI




PATO



BROCOLOS



SAPATILHA




HIPOPÓTAMO


PÓS-TESTE

Nome: _____


Data: 29 / 05 / 2024




ACHA




PATO



BROCOLOS



SAPATILHA



HIPOPÓTAMO


PÓS-TESTE

Nome: _____


Data: 20/05/2024




CÃO




ATO



BRÓCOCOS



SAPATILHAS




HIPÓTASI


PÓS-TESTE

Nome: _____


Data: 20/05/2024




CÃO




ATO



BRÓCOCOS



SAPATILHAS




HIPÓTASI


PÓS-TESTE

Nome: _____


Data: 29 / 05 / 2024




CAO




PDPO



BROCOLAR



SAPATILHAS




HIPÓTAMA


PÓS-TESTE

Nome: _____


Data: 29 / 05 / 2024




CAO




APPO



BOPOLOR



SAPATILHAS




HIPÓPTAMO


PÓS-TESTE

Nome: _____


Data: 20/05/2024




CAO




REACO



BRÓCÓLOS



ITILHATIAS




AMO


PÓS-TESTE

Nome: _____


Data: 23/05/2024




CAO




DATOS



BROCOFALOS



SAPATILHAS




HIPOTAMO


PÓS-TESTE

Nome: _____


Data: 25/05/2024




CAO




PATO



BRÓCULO



ZAPATILHAS




HIPÓPOTAMO


PÓS-TESTE

Nome: _____


Data: 25/05/2024




A C O




P A T A



B R Ó C U L O



Z A P A T I L H A S



H I P Ó P O T A M O

PÓS-TESTE

Nome: _____

Data: 29 / 05 / 2024



CA^{do} O



PAL O



BR O^{do} LOS



SAPATILHAS



HIPOPOTAMS

Anexo XIII – PI sobre o texto de opinião redigida pelas crianças.

Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Em um cão como animal de estimação: sim ou não?

Eu acho que não, porque temo medo, mas para pessoas que gostam da que é um bom animal de estimação. Outra razão de não querer ter um cão é dar muito trabalho (tudo isso) e desobedecer a casa ou estragar muitas coisas. Eu amo muito apaixonadamente por isso o cão não ia ter espaço para brincar e eu podia não ter tempo de ir passear e ficar muito tempo em casa sozinho. Também não tinha paciência para cuidar dele que para ficar em ele se passaram de férias.

Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Em um cão como animal de estimação: sim ou não?

Não, eu não quero ter um cão porque se eu tiver a fazer alguma coisa no cão ou no sofá ele ia ragnar tudo, também ele pode morder a minha irmã ou a mãe, eu também não quero ter um cão porque ele sobe em cima da minha mesa e parte a minha PS, depois parte a minha cama de pilão, e molha tudo em a minha mãe junto com a minha irmã depois de ir a rua para levar ele para fazer.

Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Em um cão como animal de estimação: sim ou não?

Eu não devo ter um cão porque dá muito trabalho deixar cair as coisas eu podem ladrar, estragar o tapete estragar tudo, morder as mãos, foder, destruir a sala, sempre dar de comer, estragar o lençol, dar sempre na lancha, estragar a mochila toda estragar as coisas por todas, estragar os livros, morder os sapatos, podem estragar os cadernos podem sair-se dar sempre os limpar sempre lhe organizar, estragar os comandos, estragar os lápis rasgar as folhas do caderno, ter medo de traçar, sujar as patas limpar sempre, estragar o sofá, estragar os brinquedos, estragar as botas, fazer barulho e estragar o material, é por isso que não podemos ter um cão.

Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Em um cão como animal de estimação: sim ou não?

Digo que sim porque o cão é o melhor amigo do homem e o cão é uma ótima companhia. Os cães para todos os tipos de pessoas o que é muito bom porque eles partem as preocupações com qualquer problema que elas tenham. Os cães não só ajudam como também ajudam pessoas com problemas como o cão guia ajuda pessoas cegas a deslocarem-se para algum lugar. Os cães protegem as pessoas de perigos principalmente os cães grandes como o Pastor Alemão e muitos outros. O cão pode fazer de muitas coisas mais distintas fazer isso por ele como ele nos faz a mãe. Para muitas pessoas o seu cão é o seu amigo mais fiel, porque os cães nunca não desistem de nós. O cão além de ser o companheiro mais fiel das pessoas também é um segurança e mais para eles também somos isso tudo. Algumas pessoas pensam que não vale a pena adotar um cão porque pode dar muito trabalho e muitas dores de cabeça mas elas imaginam se as elas não quiserem os adotar perdem um amigo para a vida.



Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Em um cão como animal de estimação: sim ou não?

Sim, eu gostaria de ter um cão porque da para ser muito divertido e passar o tempo a fazer as coisas que eu gosto de fazer, dá um sentido na vida. Quando dá a família, dá um sentido na vida. Também dá a oportunidade de fazer as coisas que eu gosto de fazer, dá um sentido na vida. Também dá a oportunidade de fazer as coisas que eu gosto de fazer, dá um sentido na vida.



Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Em um cão como animal de estimação: sim ou não?

Eu acho que não é bom ter um cão de estimação porque ele pode ser muito complicado de cuidar e também pode ser muito caro. Eu acho que não é bom ter um cão de estimação porque ele pode ser muito complicado de cuidar e também pode ser muito caro.



Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Em um cão como animal de estimação: sim ou não?

Eu acho que eu gostaria de ter um cão de estimação porque eu adoraria ter um cão filhote porque eu lhe ensinaria a fazer as coisas que eu gosto de fazer, dá um sentido na vida. Também dá a oportunidade de fazer as coisas que eu gosto de fazer, dá um sentido na vida.



Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Em um cão como animal de estimação: sim ou não?

Eu acho que eu gostaria de ter um cão como animal de estimação porque eu adoraria ter um cão filhote porque eu lhe ensinaria a fazer as coisas que eu gosto de fazer, dá um sentido na vida. Também dá a oportunidade de fazer as coisas que eu gosto de fazer, dá um sentido na vida.



Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Em um cão como animal de estimação: sim ou não?

Sim, porque eu acho que o cão é um animal de companhia. E eu sou muito apaixonado por eles. Um cão porque eu acho que é um animal muito fofo, bonito, gracioso e muito brincalhão. Os cães saltam, brincam e são muito fáceis de cuidar. Temos uma maravilhosa amizade com eles, apesar das suas necessidades de cuidados e qualidades de vida. Não é apenas o cuidado e o carinho, mas também o amor e a paciência que eles nos dão. Eles abrem um mundo novo para nós que realmente se preocupa com eles. Apesar de ser um animal que não fala, mas é importante para nós nos ajudar a lidar com as coisas que nos preocupam, mas não importa, se não sabemos e não entendemos, podemos perguntar e eles vão nos ajudar. Eles são muito inteligentes e podem nos ajudar a lidar com as coisas que nos preocupam. Eles são muito simpáticos e sempre estão prontos para nos ajudar. Eles são muito simpáticos e sempre estão prontos para nos ajudar. Eles são muito simpáticos e sempre estão prontos para nos ajudar.

Fonte: Souza, R. (2025). A escrita de texto de opinião no 1.º Ano do Ensino Básico. Universidade de Aveiro



Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Em um cão como animal de estimação: sim ou não?

Eu acho que sim, porque os cães são muito fofos e nos fazem companhia. Mas as vezes não porque dá muito trabalho, todos os dias temos que limpar as suas necessidades, temos que comprar ração sempre que acaba, temos que limpar a casa sempre que ele suja. Alguns cães são fofinhos e não mordem, mas outros fazem muita confusão e impedem o muito difícil de encostar o pé nos obstáculos. Eu tenho um cachorro e um cão nome dele é Lúcia e nome dele é Bringer, ele me dá muito trabalho, mas eu gosto muito deles.



Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Em um cão como animal de estimação: sim ou não?

Sim, eu acho que seria bom ter um cão porque eu acho os cães fofos e poderia me fazer companhia, qual é o nome do meu cachorro? Ele é muito fofo e eu gosto muito dele. Ele é muito simpático e sempre está pronto para me ajudar. Ele é muito simpático e sempre está pronto para me ajudar. Ele é muito simpático e sempre está pronto para me ajudar.



Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Em um cão como animal de estimação: sim ou não?

Eu acho que sim, porque os cães são muito simpáticos, divertidos e amigos. Eles podem nos ajudar a lidar com as coisas que nos preocupam. Eles são muito simpáticos e sempre estão prontos para nos ajudar. Eles são muito simpáticos e sempre estão prontos para nos ajudar. Eles são muito simpáticos e sempre estão prontos para nos ajudar.

Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Não mudaria opinião, eu gostaria de ter um cão (que já tinha, mas queria ter outro) porque eles são bastante fiéis, e amamos aqueles que não precisam ser felizes ou amigos, têm sempre um lado mais sério e feroz. De todos os rapas de cães que existem (que vão por volta de 250 raças) eu acho que impulsiono de ter algum com especificos, mas se eu pudesse ter um *Dalmatian* (cão salchicha) também seria ótimo.

O único obstáculo na minha opinião para ter outro cão é o meu pai. O meu pai quer que eu vá para a faculdade, para lá que ele acredita mais rápido. Mas, para ganhar isso, argumentando com meu pai: os gatos ficam e recebem todos os cuidados necessários.

Minha mãe sempre me diz que não há nada melhor em casa com um cão: a minha mãe, minha irmã e eu. Ela, e eu, claro!

Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Sim, eu gostaria de ter um cão, porque ele me ajuda a relaxar e a dormir melhor, ele também me ajuda a fazer exercícios e a ficar mais saudável, além disso, ele me ajuda a controlar o peso e a ficar mais saudável. Além disso, eu gostaria de ter um cão porque ele me ajuda a controlar o peso e a ficar mais saudável.

Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Sim, porque acho que eu ia conseguir cuidar dele dar-lhe comida levar-lo a passear. Eu ia ensinar a dar a lata regular a fazer exercícios in-buscia a dele também ia comprar uma casaca e uma casaca para fazer calor e uma casaca o dizer porque que não ser o mesmo cão. Eu ia comprar na internet um brinquedo automático que também vai comida quando eu estiver a fazer a falta na plataforma.

Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Sim, eu acho que ter um cão é bom porque eu posso brincar com ele, posso me dar de comer, posso ir com ele para o parque, também posso me dar banho. E os cães podem nos salvar, quando uma pessoa não quer brincar, também podemos brincar eles para ficarem mais felizes e podemos brincar com eles e quando nos tivermos dor eles podem nos ajudar onde estivermos.

Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Eu acho que sim, porque eu poderia brincar com ele, eu levaria ele a passear, dormiria com ele. E o cão é uma ótima companhia, e também são muito exigentes e muito felizes. E eu poderia ensinar de coisas como remiar, dar a patinha, abelhas e muito mais coisas. Também poderia fazer obstáculos para ele e no final dava uma recompensa que seria o seu brinquedo favorito e eu iria dar a medalha. E chamaria de Sunny que significa Sol em inglês, e aprenderia a fazer coisas diferentes para ele e compreendê-lo quando ele quer que eu vá para o espaço.

Produção Inicial

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Eu não teria um cão porque não tenho um apartamento e porque o cão iria precisar de espaço, e de um lugar. Também não tenho um cão porque não sou muito responsável. Com ele é porque eu tenho um animal em casa que é um cão, é porque o cão dá a mão e eu gosto de ele, porque posso acordar cedo para ir para a escola e se eu não dormir não consigo fazer bem os trabalhos. E posso assim não ser tão feliz.

Produção Inicial


1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?


Eu acho que ter um cão como animal de estimação é bom, porque o cão pode guardar a casa, dá-me um motivo para ir passear, pode acordar os pais da manhã e ficar a latir ou a miar. Por isso não vai ter que comprar um despertador, se for bem treinado pode proteger-me, pode jogar-me companhia, pode passar momentos felizes com ele, pode ensinar a fazer as coisas.

Na minha opinião ter um cão é ótimo, porque o cão é o melhor amigo de ser humano.

Anexo XIV – PF sobre o texto de opinião redigida pelas crianças.

 **Produção Final**

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

 **Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?**


Quem pensa que ter um cão como animal de estimação é uma boa ideia, mas eu considero que seja uma má ideia.

Por um lado, eu tenho medo de cães.


Por o outro lado, acho que os cães dão muitas despesas como: ir ao veterinário, estragam muitas coisas em casa e para não falar de comprar comida e muito mais.

Por último, e não menos importante, há muitas sítios onde os cães não são aceites.

Tendo em conta estas razões, eu não quero ter um cão como animal de estimação.

 **Produção Final**

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.


 **Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?**

Em relação a ter um cão como animal de estimação eu considero uma má ideia.


Em primeiro lugar, eu só não quero um cão porque eles deixam pelos por todo o lado, no sofá, na roupa, no lençol.

Em segundo lugar, eles roem os sapatos, os brinquedos e os brinquedos.

Para concluir, os cães fazem e mordem.

 **Produção Final**

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

 **Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?**


Eu considero que ter um cão como animal de estimação é uma boa ideia.

Primeiramente, os cães são super amigáveis e muito carinhosos.


De seguida, os cães estão sempre prontos para nos ajudar ou proteger com qualquer problema que haja, os cães têm raças e feitios diferentes o que é muito bom porque pode haver pessoas com atitudes e costumes iguais aos deles e para eles é um lar muito agradável.

Por último, os cães são a melhor companhia que uma pessoa pode ter, é um melhor amigo para a vida. Os cães não estão sempre prontos para falar, o que é muito bom para a saúde do cão e da dona.

E por estas razões é acho que ter um cão como animal de estimação é uma boa ideia.

 **Produção Final**

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

 **Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?**

Em relação a ter um cão como animal de estimação, eu considero que é uma má ideia.

Em primeiro lugar, os cães deixam muitos pelos e sujam a casa toda.

Em segundo lugar, temos de estar sempre a ir passear com ele.

Por último, eles são muito barulhentos e incomodam.

Em conclusão, ter um cão como animal de estimação é uma péssima ideia.



Produção Final

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Do que concerne a ter um cão como animal de estimação, as minhas opiniões eu sou a favor. Primeiramente, os cães são muito amigos e fiéis, e se por algum motivo nós tivermos algum problema, eles podem nos guiar e ajudar. Além disso, com os cães podemos brincar, pular, correr e muitas outras coisas, e também podemos conhecer lugares novos com eles. Finalmente, os cães também podem ser os nossos protetores, por exemplo se alguma pessoa desconhecida quiser nos roubar o cão pode tentar arruinar a pessoa. Eles vivem dias mais felizes e nós os deixamos felizes. Também eles podem ser uma ótima companhia para quem vive sozinho ou quem se sente sempre triste. Os cães são muito fofinhos e também podemos lhes dar um nome e muita alegria e diversão.

Em suma, ter um cão como animal de estimação as minhas opiniões eu considero que seja uma ótima ideia.



Produção Final

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Do que respeito a ter um cão como animal de estimação, eu considero que é uma ótima ideia. Primeiramente, os cães são bons e são companheiros e fazem nos felizes. De seguida, os cães gostam de dar passeios que nos fazem bem. Finalmente, os cães são muito queridos e fofinhos.

Por estas razões eu sou a favor.



Produção Final

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Com relação a ter um cão como animal de estimação, eu sou a favor e sou a favor por várias razões. Primeiro, os cães são muito fiéis e fazem companhia para as pessoas que vivem sozinhas. De seguida, os cães podem ajudar em algumas coisas, como fazer as coisas, nos ajudam com as coisas mais importantes da vida. Finalmente, os cães são muito companheiros e nos dão muita alegria e felicidade.

Em suma, ter um cão como animal de estimação é uma ótima ideia.



Produção Final

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.



Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Do que diz respeito a ter um cão como animal de estimação, eu considero que é uma ótima ideia. Primeiramente, os cães são muito fiéis e fazem companhia para as pessoas que vivem sozinhas. De seguida, os cães são muito inteligentes e ajudam em muitas coisas. Finalmente, os cães são muito companheiros e nos dão muita alegria e felicidade.

Por todas estas razões, ter um cão como animal de estimação é uma ótima ideia.

Produção Final

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

O que diz respeito a ter um cão como animal de estimação eu considero que não é uma boa ideia porque os cães são animais. Em primeiro lugar os cães são animais e felinos. Em segundo lugar eles latem com frequência. Em terceiro lugar eles latem com frequência. Em quarto lugar eles latem com frequência. Em quinto lugar eles latem com frequência. Em sexto lugar eles latem com frequência. Em sétimo lugar eles latem com frequência. Em oitavo lugar eles latem com frequência. Em nono lugar eles latem com frequência. Em décimo lugar eles latem com frequência.

Produção Final

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

O que diz respeito a ter um cão como animal de estimação, pessoalmente é uma boa ideia dependendo da casa. Normalmente, os cães podem guardar a casa quando nós não estamos e assustar os estranhos. De seguida, estes animais fazem-nos companhia quando vamos à praia ou passear a outros sítios que permitam cães. Finalmente, são muito engraçados e fofos e podem ir com a gente para todos os lados de dentro e melhor não viver num apartamento porque podem enfiar-se nos vizinhos. Por isso diz-se que ter um cão faz muito feliz em saber um cão mas antes faz muito triste quando estamos tristes.

Produção Final

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?


O que diz respeito à questão polémica de ter um cão como animal de estimação, eu acho que é uma boa ideia. Em primeiro lugar, os cães são super fofos, inteligentes e bonitos. Em segundo lugar, eles podem ajudar as pessoas com deficiência, ajudar as crianças e guardar a nossa casa quando estamos sozinhos. Em terceiro lugar, existem várias raças, tamanhos diferentes, com cores diferentes, com ossos pelo, com manchas pelo. Por último, mas não menos importante, os cães precisam de passear e, por isso, ajudam-nos a fazer exercício físico. Em suma, não há melhor animal de estimação do que o cão.

Produção Final

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Em relação a ter um cão, eu considero que ter um cão é uma boa ideia. Em primeiro lugar, os cães são os melhores amigos e conseguem aprender várias coisas por si: dançar, fazer truques, etc. Em segundo lugar, os cães são muito fofos, bonitos, e são os melhores amigos. Em terceiro lugar, os cães são os animais mais companheiros. Finalmente, os cães são uns animais especiais. Por estas razões eu quero ter um cão.

 **Produção Final**

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.


Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Sim

Quem pensa que ter um cão como animal de estimação é uma má ideia, mas eu discordo! Porque: Primeiramente, os cães são fiéis, muito fofos e amigos. Além disso, os cães são agradáveis e divertem qualquer pessoa!

Por último, mas não menos importante os cães podem ajudar uma pessoa a ser saudável, porque os cães têm que ir à sua passear e por isso as donas têm de fazer caminhadas com os cães.

Por tudo isto é uma ótima ideia ter um cão!

 **Produção Final**

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Não


Quem quer ter um cão como animal de estimação, eu considero que não teria um cão, porque ele não ajuda muito a casa.

Em primeiro lugar, os cães precisam de muitos cuidados e de atenção.

Em segundo lugar, os cães fazem muito barulho ao ladrar e incomodam os vizinhos.

Finalmente, os cães gostam muito de passear! Eu não tenho tempo para isto.

Para concluir, eu não teria um cão, porque eles são muito difíceis de cuidar.

 **Produção Final**

1. Escreva um texto de opinião a respeito da seguinte questão polémica.

Ter um cão como animal de estimação: sim ou não?

Em relação a ter um cão como animal de estimação, eu não tenho uma boa ideia.

Primeiramente, os cães são leais e podem fazer-nos companhia em qualquer momento.

De seguida, estudos dizem que os crianças que crescem com cães têm menos probabilidades de serem alérgicas a algo.

Depois, os cães ajudam a viver e podem tomar conta das crianças.

Finalmente, os cães são brincalhões, divertidos, inteligentes e muito fofinhos.

Tendo em conta estas razões, ter um cão é uma ótima ideia.

Anexo XV – Notas de Campo (Creche)

- **Nota de Campo n.º 1, dia 14 de novembro 2023**

A auxiliar responsável colocou a menina L numa espreguiçadeira para que ela conseguisse dormir, uma vez que não tinha dormido bem durante a noite. Assim que foi colocada na espreguiçadeira a menina começou a chorar novamente, apresentando sinais de cansaço e foi necessário distraí-la com brinquedos para que ficasse mais tranquila e parasse chorar. Dado não ter resultado, a auxiliar responsável tentou uma vez mais, recorrendo às canções, contudo sem sucesso. A menina L só ficou mais calma, quando foi colocada na chupeta o AER-OM, adormecendo em seguida.

- **Nota de campo n.º 2, dia 15 de novembro 2023**

A auxiliar responsável colocou no seu colo as crianças, uma de cada vez, para realizar a muda das fraldas depois do almoço. Assim que terminou de mudar o menino M, este foi colocado no tapete com os restantes bebés. O M começou a chorar, porque encontrava-se com sono, esticando os braços para que um adulto lhe desse colo, o que foi negado pela auxiliar responsável. Voltou novamente a esticar os braços para a auxiliar responsável o pegar ao colo, não tendo sido correspondido. A auxiliar responsável acabou por pegar nele e colocá-lo no berço para que ele pudesse dormir. Assim que foi colocado no berço, o M começou a chorar, aumentando o seu tom de voz. A auxiliar responsável acabou por pegá-lo no seu colo para o adormecer, pois não estava a conseguir acalmá-lo. O menino M acabou por adormecer no colo da auxiliar responsável após trinta minutos. O mesmo aconteceu com o menino G.

- **Nota de campo n.º 3, dia 16 de novembro 2023**

Neste dia, o menino E. que tem menos de sete meses, conseguiu manter-se sentado, sem o auxílio dos sofás adaptados ao seu tamanho, tendo surgido de imediato um reforço positivo por parte das auxiliares, assim como da nossa parte, tendo sorrido, verbalizando sons de felicidade.

- **Nota de campo n.º 4, dia 21 de novembro 2023**

Neste dia, ao interagir com as crianças no tapete, constatámos que uma delas, pegou num brinquedo e com a força que exerceu sobre o mesmo, ao abaná-lo, acabou por se magoar, embora não tenha sido significativo, por não se ter queixado, através do choro, consideramos que este brinquedo, embora apresente cores vibrantes, não é devidamente adequado à idade dos bebés, tornando-se um pouco pesado e difícil de manusear. Reconhecemos que este brinquedo é adequado para estimular o sentido da visão, no entanto

não é adequado para trabalhar a motricidade grossa, uma vez que é pesado, impossibilitando o manuseamento do mesmo.

- **Nota de campo n.º 5, dia 22 de novembro 2023**

Desde o início do nosso estágio que a auxiliar responsável incentivava as crianças que gatinhavam a atravessar o ginásio em forma de túnel, para que as mesmas trabalhassem o equilíbrio, ao subir e descer a pequena rampa, no entanto as crianças hesitavam e nunca arriscavam atravessar o mesmo, até que no dia 22 de novembro de 2023 com a ajuda da estagiária Ana, uma das crianças perdeu o medo e atravessou o túnel, influenciando a outra criança a atravessar também. Após este feito, surgiu o reforço positivo da parte das auxiliares, assim como da nossa parte, compreendendo a importância da evolução destas crianças, através da realização destas atividades.

- **Nota de campo n.º 6, dia 28 de novembro 2023**

Assim que o “Tubo Sensorial” foi colocado em cima do tapete acolchoado, o menino B. e a menina L. gatinharam rapidamente até ao mesmo. Tanto o menino B. como a menina L. esticaram os braços em direção ao tubo e sentaram-se no tapete, começando por segurar um dos objetos. O menino M. rastejou até ao tubo e segurou no objeto que tinha no seu interior guizos. As crianças que permaneciam deitadas reboavam até ao tubo e levavam a esponja à boca. À medida que as crianças se davam conta das texturas, seguravam no objeto com vigor, batendo no mesmo, sentindo-o. A esponja de banho foi o objeto que mais curiosidade despertou nas crianças, seguindo-se a bola que continha no seu interior guizos. Também os arcos em borracha eram outro elemento de atração, uma vez que as crianças as utilizavam para coçar as gengivas, por causa dos dentes de leite que estavam a nascer. As crianças iam rodando em torno do tubo para segurarem todos os objetos. A exploração deste recurso no primeiro dia teve a duração de duas horas durante o período da manhã e uma hora durante o período da tarde.

- **Nota de campo n.º 7, dia 5 de dezembro 2023**

Este dia foi pautado por mais um desenvolvimento relativamente à evolução de uma das crianças. O menino B. que somente gatinhava e se sentava, conseguiu colocar-se de pé, recebendo um enorme reforço positivo por parte das auxiliares, sorriu e permaneceu de pé. A interação adulto/criança permite à mesma ultrapassar medos e atingir objetivos, uma vez que a razão pela qual uma criança vai evoluindo na creche, tem por detrás todo um trabalho que é realizado, tanto pelas educadoras, como pelas auxiliares, promovendo o desenvolvimento da criança, por meio de estímulos e persistência, nunca esquecendo o reforço positivo.

- **Nota de campo n.º 8, dia 12 de dezembro 2023**

A menina L. gatinha até ao fundo sala, onde se encontrava uma garrafa sensorial no peitoril da porta sacada. Apoiando-se na pedra do peitoril, alcança a garrafa com letras de madeira e, de seguida, gatinha até ao canto da sala e segura na garrafa com água e elásticos coloridos. Senta-se novamente e começa por abanar em movimentos rápidos a primeira, projetando-a para o tapete onde se encontravam outras crianças. Repete o mesmo com a segunda garrafa e permanece a olhar para a segunda garrafa durante algum tempo. O restante grupo de crianças tentam alcançar as garrafas, segurando as que estão mais próximas de si. O menino B. segura duas garrafas ao mesmo tempo nas suas mãos e abana-as com precisão e permanece por uns momentos a olhar atentamente para a garrafa que tem as bolas de lã coloridas a flutuar.

Anexo XVI – Notas de Campo (Pré-Escolar)

- **Nota de campo n.º 1, dia 16 de abril de 2024**

No primeiro dia de estágio, percebi que estava diante de um grupo de crianças irrequietas, porém organizadas e obedientes. Logo ao início da manhã, a entrada da menina A. na sala gerou alguma agitação no grupo. A aluna mostrou-se visivelmente triste e chorosa por ter de se separar do avô, o que captou a atenção dos colegas e agitou o ambiente da sala. Mais tarde, a mesma aluna evidenciou uma personalidade forte ao interromper a leitura da educadora, afirmando que já conhecia o livro de histórias que estava a ser apresentado e que, por isso, já não era novidade para ela. A educadora reagiu de imediato, repreendendo-a de forma a manter o foco da atividade e o respeito pelo momento de partilha.

- **Nota de campo n.º 2, dia 17 de abril de 2024**

No segundo dia de estágio, durante a manhã, observei que as crianças escreviam os seus nomes próprios com recurso à cópia. Todas as crianças iam ao armário retirar a caixa de lápis que lhe pertencia e que estava devidamente etiquetada com o seu nome, para que pudessem copiar o seu nome para a folha onde iam desenhar. A educadora, no entanto, incentivava os alunos a recordarem-se das letras dos seus nomes e a tentarem escrevê-los sem recorrer à cópia, promovendo a autonomia e a memorização.

- **Nota de campo n.º 3, dia 18 de abril de 2024**

Neste dia, durante o período da manhã, como era habitual, os alunos dirigiram-se ao armário para recolherem as suas caixas de lápis de cor para colorirem um desenho facultado pela educadora. Embora alguns alunos já soubessem escrever os seus nomes próprios sem recorrerem à cópia, a menina I. surpreendeu a educadora ao escrever ao seu nome sem copiar, uma vez que a sua caixa ainda se encontrava no armário, tendo sido parabenizada pela educadora que evidenciou alegria, fornecendo um estímulo positivo à menina pelo seu feito. A educadora mediante este acontecimento aproveitou para incentivar as outras crianças a fazerem o mesmo.

- **Nota de campo n.º 4, dia 19 de abril de 2024**

Neste dia e durante o momento de brincadeira livre, a menina A. realizou um desenho composto por garatujas e, de forma espontânea, dirigiu-se a mim para contar a história que, segundo ela, tinha escrito. Apesar de não reconhecer ainda todo o código alfabético, a criança atribuiu significado aos seus rabiscos, demonstrando intenção comunicativa e criatividade. Esta situação levou-me a refletir sobre a forma como as crianças constroem o conceito de

escrita e atribuem sentido às suas produções, mesmo conhecendo apenas as letras do seu nome.

- **Nota de campo n.º 5, dia 1 de maio de 2024**

Neste dia junto à horta pedagógica, na hora da brincadeira livre ao início da tarde, uma criança colocou a seguinte questão: “O que vai acontecer a esta planta?” e prontamente eu respondi à criança: “Esta planta, quando crescer, vai ter folhas e vai produzir flores. Essas flores são geralmente brancas, amarelas, rosa ou roxas, dependendo da variedade, depois essas flores irão transformar-se em vagens”, ao que a criança questionou: “O que são vagens?”, e eu respondi: “As vagens têm os feijões no seu interior!” e a criança afirmou: “Eu adoro feijões!”, terminando assim o diálogo.

- **Nota de campo n.º 6, dia 3 de maio de 2024**

Neste dia na hora da brincadeira livre ao início da tarde, a menina M. no espaço exterior, quis saber como era o cabelo das duas estagiárias quando eram crianças, tendo colocado a seguinte questão: “Quando vocês eram crianças, o vosso cabelo era preto?”, sendo que eu respondi: “Não! Quando eu tinha a tua idade, o meu cabelo era loiro e tinha caracóis”. E a estagiária Patrícia Ferreira respondeu: “o meu cabelo era castanho-escuro!”. De seguida, a M. questionou-me: “Então, se o teu cabelo era loiro, porque é que agora é preto?”, tendo eu prontamente respondido: “O meu cabelo ao longo dos anos foi escurecendo e por isso é que agora te parece ser preto. Isto acontece, porque faz parte do nosso crescimento, uma vez que à medida que vamos crescendo o nosso corpo se vai modificando!”, ao que a M. questionou: “Então quando eu for grande, vou ter o cabelo de outra cor?”, tendo eu satisfeito momentaneamente a sua curiosidade, referindo: “Nem sempre isso acontece; quando fores grande, até podes ter o cabelo da mesma cor, precisamente porque não conseguimos prever como irás ser!”.

- **Nota de campo n.º 7, dia 7 de maio de 2024**

Neste dia durante a manhã foi realizada a leitura do livro leitura do livro: *Tão, tão grande* de Catarina Sobral, sendo que posteriormente procedeu-se à concretização do Pré-teste. Por aconselhamento da educadora, foi necessário mostrar às crianças as cinco letras para que elas as copiassem, pois dificilmente iriam representar graficamente garatujas ou até letras. De facto, foi o que se confirmou, tendo estado alguns minutos junto das crianças a incentivá-las a escrever o que elas quisessem e a sua resistência e hesitação eram notórias. As crianças copiaram as cinco palavras, sendo que a menina M. mencionou: “Esta palavra é mesmo muito grande!” e eu prontamente respondi: “Sim! Essa palavra corresponde ao hipopótamo” e o menino V. disse de imediato: “O hipopótamo também é gigante!” e eu referi: “Sim, tens razão V. o hipopótamo é grande!”. Da parte da tarde na hora da brincadeira livre

menino V. levou um livro sobre a metamorfose da borboleta. A criança dirigiu-se às estagiárias e disse que tinha um livro sobre a borboleta e a lagarta, mencionando que sabia que a borboleta surgia de uma lagarta.

- **Nota de campo n.º 8, dia 8 de maio de 2024**

Neste dia e no seguimento da leitura da história: *Tão, tão grande* de Catarina Sobral realizada no dia anterior, comecei por informar o grupo que iríamos realizar o reconto da história do livro que lhes tinha lido no dia anterior, informando as crianças que o hipopótamo estava com tanta fome que era necessário alimentá-lo. Assim que coloquei um hipopótamo em cartão na sala, o entusiasmo foi visível nas crianças, sendo que o menino V. referiu: “Uau! Esse hipopótamo tem uma grande barriga! E eu prontamente respondi: “Sim! E vocês vão alimentá-lo com estas imagens! Depois de colocar as imagens espalhadas no cimo de uma secretária fui chamando as crianças, uma a uma para retirarem uma imagem e colocarem na barriga do hipopótamo de acordo com a ordem dos acontecimentos da história.

- **Nota de campo n.º 9, dia 8 de maio de 2024**

Neste dia a atividade denominada: “As sílabas que o hipopótamo devorou”, consistiu na apresentação das cinco palavras que fizeram parte do Pré-Teste realizado no dia anterior, tais como: cão; pato; brócolos; sapatilhas; hipopótamo. Posteriormente li as palavras pausadamente e bati uma palma por cada sílaba, solicitando em seguida às crianças que repitam o processo. As crianças deslocaram-se à mesa onde estavam as sílabas das cinco palavras e as sílabas de três palavras intrusas retiradas do livro “Tão, Tão, Grande”, tais como: dado; bigode; janela. Solicitei a cada criança que retirasse uma sílaba correspondente a uma determinada palavra, ao retirarem uma sílaba das palavras intrusas, foram corrigidas por mim. O V. retirou a sílaba “la” e questionou: “Posso colocar na barriga do hipopótamo?” De imediato a M. referiu: “Essa sílaba não é igual às palavras do teste que fizemos ontem” e eu elogiei: “Muito bem M.! V. procura melhor entre as palavras qual achas que poderá ser” e o V. disse: esta é?” e eu disse: “sim, essa sílaba é “sa”. Podes colocar na barriga do hipopótamo!” Posteriormente, e após as palavras estarem terem sido todas afixadas, solicitei às crianças que distinguíssem os sons dentro da sílaba, como por exemplo: “P” e “Ó”. As crianças identificarem o som, sendo que o D. referiu “que o som “P” correspondia à palavra hipopótamo” mas a A. disse “que o “P” correspondia à palavra brócolos” e eu corriji com a pronuncia do som e disse: “que o “P” correspondia à palavra hipopótamo”

- **Nota de campo n.º 10, dia 10 de maio de 2024**

Neste dia foi realizada uma atividade que consistia em medir o hipopótamo tendo em conta as medições que o livro: *Tão, tão grande* de Catarina Sobral apresentava. Comecei por informar o grupo que iríamos medir o hipopótamo da história e as medidas correspondiam a

um hipopótamo em tamanho real. Assim que coloquei o Hipopótamo em cartolina no chão da sala a menina A. disse: “Este Hipopótamo é igual ao do livro e é tão grande!”. E eu referi: “Este hipopótamo é do tamanho real dos hipopótamos. Todas as crianças fizeram um ar de espanto e entusiasmo. A medição foi feita recorrendo a patas de hipopótamo para representar a medidas maiores e a patas de inseto para representar as medidas mais pequenas. As crianças foram participando uma de cada vez. A menina A. referiu: “Não estou a perceber!”, porém o menino V. dizia: “Eu estou a perceber!”. Expliquei algumas vezes e de formas diferentes para que todos compreendessem.

- **Nota de campo n.º 11, dia 29 de maio de 2024**

Neste dia, as crianças realizaram o pós-teste relativamente à escrita inventada. De um modo geral, evidenciaram estar mais calmas e à vontade com a proposta, revelando maior familiaridade com o processo de escrita em comparação com o pré-teste. No entanto, a menina M. expressou alguma insegurança ao afirmar: “Estou a escrever tudo mal, já não me lembro das letras!” Perante esta reação, tranquilizei-a, explicando que era perfeitamente normal sentir-se assim, especialmente porque, ao contrário do primeiro teste, neste apenas tinham tido contacto com as palavras por breves minutos. Em contrapartida o menino V., a menina A. e o menino R. referiram ter gostado das atividades que realizaram e que finalmente já sabiam escrever as palavras.

Anexo XVII – Notas de Campo (1.º CEB)

- **Nota de campo nº 1, dia 14 de abril 2025**

No primeiro dia de estágio, foi evidente o envolvimento da turma nas atividades propostas. Os alunos mostraram-se atentos e participativos, respondendo com entusiasmo às solicitações da professora titular. Entre os vários comportamentos observados, destacou-se o do aluno R., que, apesar de demonstrar facilidade em concluir rapidamente as tarefas, revelava alguma dificuldade em manter-se concentrado por longos períodos. Era bastante comum observá-lo a corrigir os colegas, mesmo quando não lhe era solicitado, originando distrações na turma. A sua impaciência perante o ritmo dos outros era evidente, especialmente quando terminava as atividades muito antes dos restantes colegas. Nesses momentos, a professora recorria a estratégias para o manter envolvido, atribuindo-lhe tarefas adicionais que o ajudavam a manter o foco. É de salientar um outro aspeto que observei bastante pertinente relativamente ao interesse dos alunos em manifestar a sua opinião perante determinado tema, tanto no decorrer de uma aula, como durante o intervalo. Por norma, o aluno R. manifestava sempre a sua opinião, enquanto a G. apresentava um contra-argumento. Um dos exemplos dessas interações ocorreu no intervalo da manhã, no qual o R. disse: “Ontem andava um cão na minha rua, provavelmente foi abandonado!” e a G. questionou: “Porque é que não o levaste para tua casa?”, sendo que o R. respondeu: “Porque eu não gosto de cães! Sujam a casa, ladram de noite e eu vivo num apartamento!”. Perante esta resposta a G. contra-argumentou dizendo: “O cão é o melhor amigo do Homem e além disso podias levá-lo a passear e ainda protegia a tua casa!” tendo o R. argumentado “que vivia num apartamento e o facto do cão ladrar poderia incomodar os vizinhos e criar conflitos!”, sendo que a G disse de imediato “que não via problema nisso, pois ele podia treiná-lo para que ele não ladrasse de noite!” tendo o R. concluído “que não tinha tempo para treinar animais, pois queria jogar PlayStation”.

- **Nota de campo nº 2, dia 15 de abril 2025**

No segundo dia de estágio e ao circular pelas secretárias dos alunos, constatei que durante a realização das atividades propostas pela professora, alguns alunos apresentavam um ritmo mais lento, distraindo-se com alguma facilidade. A menina G. e o menino D., em particular, revelaram alguma dificuldade em manter o foco, demorando mais tempo a iniciar e a concluir os exercícios, aguardando que a professora corrigisse os exercícios no quadro. Este comportamento indicava uma possível insegurança, ou falta de autonomia na realização das tarefas. No entanto esse comportamento era notório na componente letiva de matemática.

- **Nota de campo nº 3, dia 16 de abril 2025**

No terceiro dia de estágio, constatei que a turma era incentivada a ler, por parte da professora titular. Durante a aula de Português surgiu uma partilha por parte da menina M. dizendo à professora que já tinha terminado a leitura do livro da coleção “Uma Aventura”, sugerida pela docente. Este momento gerou uma interação espontânea com a colega A., que também mencionou os livros que já tinha lido da mesma coleção. A troca entre as duas alunas revelou entusiasmo e interesse pela leitura, o que foi prontamente valorizado pela professora que aproveitou a ocasião e incentivou os restantes alunos a continuarem a explorar os livros por ela recomendados, reforçando a importância da leitura como prática regular.

- **Nota de campo nº 4, dia 29 de abril 2025**

Neste dia, assim que iniciou a primeira aula da manhã, os alunos demonstraram estar atentos aos últimos acontecimentos, comentando as notícias recentes sobre o “apagão” que afetou vários países da Europa. A conversa revelou não só o interesse pelas questões ambientais, como também uma capacidade crítica sobre o assunto. Vários alunos partilharam as suas opiniões, bem como as suas experiências. Além disso, manifestaram preocupação sobre o impacto de fenómenos desta natureza no dia à dia das pessoas, assim como no meio ambiente. A professora acolheu os comentários com interesse, promovendo um espaço de diálogo que valorizou a expressão de ideias.

- **Nota de campo nº 5, dia 30 de abril 2025**

Neste dia, a professora propôs a leitura de uma história proveniente do manual de Português. A proposta da docente foi recebida com grande entusiasmo por parte da turma, com todos os alunos a manifestarem vontade de participar na leitura, principalmente o menino R., como já era habitual, foi o primeiro a colocar o dedo no ar para dar início à leitura. No entanto, a professora, optou por criar uma ordem de leitura, garantindo que todos os alunos participassem. O menino R. demonstrou aborrecimento, tendo sido imediatamente repreendido pela docente, acabando por ouvir atentamente a leitura dos seus colegas, aguardando pacientemente pela sua vez.

- **Nota de campo nº 6, dia 9 de maio 2025**

Neste dia quando procedemos à escrita do Pré-teste as crianças ficaram com dificuldades em responder à questão polémica: “Ter um cão como animal de estimação: Sim ou Não!” referindo de um modo geral “que não compreendiam o que era pretendido escrever” O R. perguntou: “Professora Ana é para escrever uma história?” e eu prontamente respondi “que era um texto de opinião no qual tinham de apresentar argumentos a favor ou contra-argumentos”. Perante a minha resposta a A. questionou: “O que são contra-argumentos?”

tendo respondido: “que dizia respeito aos argumentos que tinham contra a terem um cão!” A partir daí fez-se silêncio e os alunos começaram a redigir os seus textos. Embora algumas PI apresentassem argumentos idênticos aos do livro, as estruturas dos textos correspondiam a textos narrativos ou descritivos.

- **Nota de campo nº 7, dia 13 de maio 2025**

Neste dia a primeira hora da manhã foi destinada à componente letiva de Matemática no que concerne à simetria de reflexão. Comecei por apresentar em suporte digital o conceito de simetria de reflexão, sugerindo aos alunos que observassem com um espelho três imagens que lhes entreguei em suporte de papel. Prontamente, a aluna I. referiu: “Fantástico! A borboleta fica completa! Após terem realizado esta observação, entreguei a todos os alunos uma folha em branco e várias tintas, solicitando em seguida que dobrassem a folha ao meio e que pintassem rapidamente um lado da folha e depois a dobrassem novamente para que pudessem ver o efeito final. O aluno M. assim que desdobrou a folha disse de imediato: “Não ficou exatamente igual!” causando-lhe alguma inquietação e insatisfação perante o seu resultado quis repetir a atividade com outra folha em branco e eu aconselhei-o a ser rápido com a pintura para que a tinta não secasse. Após ter visto o resultado na segunda tentativa ficou super feliz e festejou o seu feito.

- **Nota de campo nº 8, dia 16 de maio 2025**

Neste dia, e após estar a trabalhar o texto de opinião durante uma semana a partir da implementação de uma sequência de ensino, surgiram sinais de desmotivação por parte de alguns alunos, sobretudo devido ao cansaço acumulado. Esta situação tornou-se evidente, através de uma expressão manifestada pelo menino M. que referiu: “Professora Ana, parece que estamos sempre a fazer as mesmas atividades!”. Este comentário deixou-me apreensiva, no que diz respeito à eficácia das estratégias adotadas, levando-me a refletir sobre a minha prática.

- **Nota de campo nº 9, dia 28 de maio 2025**

Neste dia de intervenção, após terem sido implementadas as últimas atividades da sequência de ensino, foi realizada uma comparação entre as produções iniciais e as produções finais dos alunos. Este momento revelou-se particularmente significativo, pois permitiu que os próprios alunos tomassem consciência da sua evolução ao longo do processo. As reações foram espontâneas por parte do menino R. que referiu: “Professora Ana, realmente eu não sabia como se escrevia um texto de opinião e agora já sei!”, assim como da menina A. que mencionou: “Eu achava que o meu primeiro texto estava ótimo e afinal, este sim, é que está maravilhoso e é verdadeiramente um texto de opinião!”. Constatei a partir

destas expressões, não só o progresso individual, mas também o envolvimento e a valorização do percurso de aprendizagem por parte dos alunos.

Anexo XVIII – Autorização de Registo de Imagens na Creche

Pedido de Autorização

Eu, _____ (nome completo),
Encarregado(a) de Educação do aluno(a)
_____.

Declaro que autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa) a recolha de imagens (fotografias ou vídeos) do meu Educando, durante o desenvolvimento de atividades, para o relatório final de estágio das Mestrandas Ana Jacinto e Patrícia Ferreira.

Assinatura: _____

_____, de _____ de 2023.

Anexo XIX – Autorização de Registo de Imagens no Pré-Escolar

Pedido de Autorização

Somos, a Ana Jacinto e a Patrícia Ferreira, alunas da Escola Superior de Educação do Politécnico de Santarém e encontramos-nos no presente ano letivo 2023/2024, a realizar o primeiro ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesse âmbito, estamos desde o passado dia 16 de abril até ao dia 24 de maio a realizar estágio na sala do vosso educando. Vimos por este meio solicitar que nos seja autorizado tirar fotografias do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no jardim-de-infância para que possam ser integradas no portfólio final. Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança, sendo que as fotografias com a face da criança serão desfocadas. É, igualmente, garantido que a presente autorização possa ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança. Esclarecemos, ainda, que a criança é o centro da nossa ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografado é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada, será respeitada a sua vontade. Solicitamos, que assine o presente pedido de autorização, como forma de declarar a sua autorização.

Autorizo o meu/minha educando/a participar neste projeto, dando permissão para que

----- ✂

os dados sejam guardados com um pseudónimo. Dou permissão para que os dados recolhidos sejam utilizados para fins de investigação e disseminação científica.

Nome completo:

Nome da criança:

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

Anexo XX – Autorização de Registo de Imagens no 1.º CEB

Pedido de Autorização

Somos, a Ana Jacinto e a Mariana Piedade, alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Politécnico de Santarém. No âmbito do nosso estágio curricular, que decorrerá entre os dias 15 de abril e 15 de maio de 2025, acompanharemos a turma do seu educando. Com o intuito de registar momentos significativos das atividades pedagógicas desenvolvidas, vimos solicitar a sua autorização para fotografar o/a seu/sua educando/a durante essas atividades. As imagens recolhidas destinam-se exclusivamente à elaboração do nosso portfólio académico e não serão utilizadas para qualquer outro fim. Comprometemo-nos a garantir a proteção da identidade da criança, desfocando o rosto nas fotografias sempre que necessário e omitindo qualquer dado pessoal. Esta autorização pode ser retirada a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para a criança ou para o acompanhamento educativo prestado. Reforçamos que a vontade da criança será sempre respeitada e caso demonstre ou expresse que não deseja ser fotografada, essa decisão será plenamente acatada. Agradecemos desde já a sua colaboração e, caso esteja de acordo, pedimos que assine este pedido como forma de consentimento.

Autorizo o meu/minha educando/a participar neste projeto, dando permissão para que os dados sejam guardados com um pseudónimo. Dou permissão para que os dados recolhidos sejam utilizados para fins de investigação e disseminação científica.

Nome completo:

Nome da criança:

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

Anexo XXI – Imagem da atividade: “Pré-teste e apresentação das imagens correspondentes às cinco palavras”



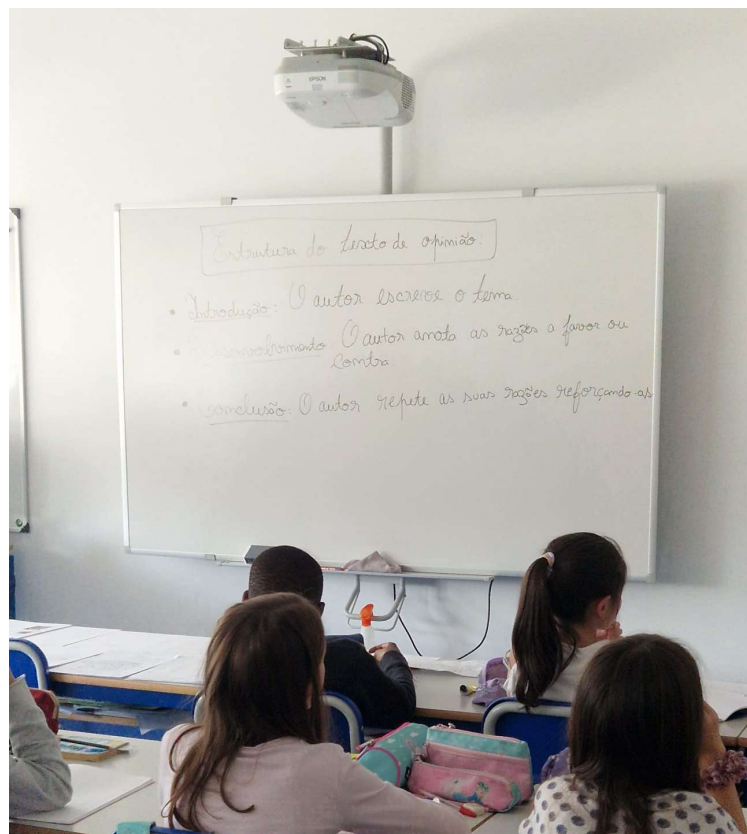
Anexo XXII – Imagem da atividade: “As sílabas que o hipopótamo devorou”



Anexo XXIII – Imagem da atividade: “Vamos medir o hipopótamo”



Anexo XXIV – Imagem da atividade: “Descobre que palavra sou”



Anexo XXV – Imagem da atividade: “A história que o hipopótamo devorou”

