



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

O recurso à sequência didática no ensino da escrita:
o caso do texto de opinião no 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

Ana Margarida Moreira Cunha



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Ana Margarida Moreira Cunha

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

O recurso à sequência didática no ensino da escrita: o caso do
texto de opinião no 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Luciana Graça

Novembro de 2025

AGRADECIMENTOS

Ao longo destes anos, tive o privilégio de contar com várias pessoas que me apoiaram, que me incentivaram e que me ajudaram a percorrer este caminho. A todas elas, o meu mais sincero agradecimento.

Em particular, quero agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Luciana Graça, que sempre puxou por mim e me encorajou a fazer mais e melhor. A sua orientação foi marcada por exigência, proximidade, disponibilidade e incentivo constante, o que fez toda a diferença neste processo. Muito obrigada por tudo.

Agradeço, de forma muito especial, à Professora Fátima Fernandes, pela presença constante, pela disponibilidade e pela empatia demonstrada ao longo de todo este percurso. A sua orientação, apoio e acompanhamento foram determinantes, não só pela ajuda prestada em diferentes momentos desta caminhada, mas também pela forma compreensiva e motivadora com que sempre nos incentivou a continuar, a superar dificuldades e a procurar fazer mais e melhor.

Agradeço, igualmente, às professoras cooperantes que estiveram comigo ao longo desta caminhada. Foram presença atenta e generosa, conselheiras, orientadoras e facilitadoras de todo o processo. Partilharam comigo os seus saberes, as suas aprendizagens, os seus truques e técnicas, tornando esta etapa muito mais leve e significativa. Foi, sem dúvida, uma verdadeira relação de partilha e crescimento.

Não posso deixar de agradecer também a todas as crianças que fizeram parte do meu caminho. Com elas, compreendi verdadeiramente o sentido da célebre frase de *O Príncipezinho*: “Tu tornas-te eternamente responsável por aquilo que cativas.” Afinal, cada criança molda-nos, transforma-nos e em nós deixa um bocadinho de si. E, ainda que elas não se recordem de mim, eu irei sempre lembrar-me delas com todo o carinho do mundo. Porque, sem dúvida, elas cativaram-me.

Quero também agradecer a toda a minha família e a todos os meus amigos, que me acompanharam ao longo deste percurso e que se fizeram sempre presentes, quer com uma palavra de apoio ou com um gesto amigo, quer, simplesmente, com a sua presença.

Aos meus pais, por estarem sempre presentes, por acreditarem em mim mesmo nos momentos mais difíceis, por me darem força para continuar e por não me terem deixado desistir de um sonho que era tão meu.

Aos meus padrinhos, que foram, desde sempre, impulsionadores do meu percurso. Foram eles que me deram o empurrão certo nos momentos em que tudo parecia mais difícil, e que me disseram vezes sem conta “Tu vais conseguir!” - e consegui. Obrigada por nunca deixarem de acreditar em mim.

À minha prima Lara, um agradecimento especial. Obrigada por me lembrares, com a tua admiração e carinho, a responsabilidade bonita de ser exemplo. De ser o teu exemplo. Foi por ti, também, que procurei ser melhor: trabalhar mais, esforçar-me com mais afinco e dar sempre o meu melhor, para estar à altura da pessoa que tu vês em mim. Esta conquista leva, também, um bocadinho do teu carinho e da tua inspiração.

Ao meu namorado, Bruno, agradeço, de forma muito especial, por ser o meu braço direito e o meu companheiro de todas as horas. Aquele que me vê sorrir e chorar. Que me apoia sempre. Que é o meu melhor amigo. Que acredita verdadeiramente em mim. Que está sempre ao meu lado. Que cuida de mim. Que se lembra de mim. Nos dias em que eu própria comecei a duvidar, foi a tua confiança que me sustentou; quando achei que não conseguia, foste tu quem me disse “força” e me lembrou, vezes sem conta, que eu era capaz, que sou forte, corajosa e dedicada, e que desistir nunca seria uma opção.

Agradeço-te por tudo o que fizeste, inclusive por tantas vezes ficares comigo acordado horas a fio, lado a lado. Por celebrares comigo cada conquista e por partilhares este sonho, tão importante para mim, como se fosse também teu. Um sonho que agora realizo.

Por fim, agradeço a mim mesma, por nunca ter desistido. Por ter lutado com persistência e dedicação. Porque, ainda que este não tenha sido um processo fácil, foi um processo profundamente gratificante. E termino com a certeza de que este é apenas o início.

RESUMO

Este relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

O estudo teve como objetivo implementar e analisar os efeitos de uma sequência didática orientada para o ensino da escrita do texto de opinião, com alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, através da comparação entre produções iniciais e finais.

A intervenção decorreu em contexto de sala de aula e organizou-se em etapas sequenciadas, que incluíram a exploração de textos-modelo, a explicitação de características estruturais e linguístico-discursivas do género e momentos de produção, revisão e reescrita orientada. A recolha de dados baseou-se nas produções escritas dos alunos em dois momentos — Produção Inicial (PI) e Produção Final (PF) —, posteriormente analisadas com uma grelha centrada no plano do texto, em mecanismos de textualização e em mecanismos enunciativos.

A análise comparativa entre PI e PF evidenciou progressos consistentes na adequação à macroestrutura do texto de opinião, na coerência global e no uso de recursos linguísticos relevantes, ainda que com níveis de consolidação diferenciados entre alunos. Observou-se igualmente uma maior concisão e focalização na tarefa argumentativa. Em conjunto, os resultados sugerem que um trabalho estruturado através de uma sequência didática pode potenciar a aprendizagem da escrita e contribuir para o desenvolvimento da competência argumentativa desde os primeiros anos de escolaridade.

Palavras-chave: sequência didática; texto de opinião; ensino da escrita; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This report was developed as part of the Supervised Teaching Practice course of the Master's Degree in Preschool Education and Primary Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo.

The study aimed to implement and analyze the effects of a teaching sequence focused on teaching opinion writing to third-grade elementary school students by comparing their initial and final work.

The intervention took place in a classroom setting and was organized in sequential stages, which included the exploration of model texts, the explanation of structural and linguistic-discursive characteristics of the genre, and moments of production, revision, and guided rewriting. Data collection was based on the students' written work at two points in time — Initial Production (IP) and Final Production (FP) — which was then analyzed using a grid focused on the text plan, textualization mechanisms, and enunciative mechanisms.

The comparative analysis between PI and PF showed consistent progress in adapting to the macrostructure of opinion texts, overall coherence, and the use of relevant linguistic resources, albeit with varying levels of consolidation among students. Greater conciseness and focus on the argumentative task were also observed. Taken together, the results suggest that structured work through a didactic sequence can enhance writing learning and contribute to the development of argumentative competence from the early years of schooling.

Keywords: didactic sequence; opinion writing; teaching writing; 1st Cycle of Basic Education.

Índice

AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO	6
ÍNDICE DE FIGURAS	12
ÍNDICE DE TABELAS	14
LISTA DE ABREVIATURAS	16
INTRODUÇÃO	18
PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	22
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	22
1.1. <i>Caracterização do meio local</i>	22
1.2. <i>Organização do jardim de infância</i>	23
1.3. <i>Caracterização da sala e atividades</i>	24
1.4. <i>Caracterização do grupo</i>	27
1.5. <i>Percurso de intervenção educativa</i>	29
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO NO ENSINO DO 1.º CEB	37
2.1. <i>Caracterização do Agrupamento/ Escola</i>	38
2.2. <i>Caracterização da sala de aula, rotinas e horários</i>	40
2.3. <i>Caracterização da turma</i>	42
2.4. <i>Percurso de intervenção educativa</i>	50
PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	62
3. CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO	64
3.1. <i>Pergunta e objetivos de investigação</i>	65
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	66
4.1 <i>O ensino da escrita e o texto de opinião no 1.º CEB</i>	66
4.1.1 <i>A escrita enquanto processo e prática social</i>	66
4.1.2 <i>O lugar da escrita no currículo</i>	68
4.1.3 <i>O género textual como instrumento de ação</i>	70
4.1.4 <i>O texto de opinião no 1.º CEB</i>	71
4.1.5. <i>Fundamentos e estrutura da sequência didática</i>	72
4.2. <i>Sequência didática no ensino da escrita: contributos empíricos</i>	75
5. METODOLOGIA.....	80
5.1. <i>Pergunta de investigação e objetivos</i>	80
5.2. <i>Metodologia de investigação</i>	80
5.2.1. <i>Enquadramento metodológico e desenho geral da investigação</i>	80
5.2.2. <i>Contexto e participantes</i>	82
5.2.3. <i>Dispositivo de intervenção: sequência didática</i>	84
5.2.4. <i>Procedimentos e instrumentos de recolha de dados</i>	88
5.2.5. <i>Procedimentos e instrumentos de análise de dados</i>	89
6. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	94
6.1. <i>Extensão dos textos</i>	94
6.2. <i>Plano do texto</i>	98

6.3.	<i>Mecanismos de textualização</i>	112
6.4.	<i>Mecanismos Enunciativos</i>	129
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
7.1.	<i>Conclusões</i>	133
7.2.	<i>Limitações do estudo e recomendação para investigações futuras</i>	135
PARTE III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....		139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		143
ANEXOS		155

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1- PLANTA DA SALA	41
FIGURA 2- ESTRUTURA DE BASE DA SD	73
FIGURA 3- EXCERTO RETIRADO DA PI A12	95
FIGURA 4- EXCERTO RETIRADO DA PI DO ALUNO 11	96
FIGURA 5- EXCERTO DA PI A11	96
FIGURA 6- EXCERTO RETIRADO DA PF DO ALUNO 11.....	97
FIGURA 7- GRÁFICO COM COMPARAÇÃO ENTRE A PI E A PF NA APRESENTAÇÃO DO TEMA/ ASSUNTO	101
FIGURA 8- APRESENTAÇÃO DO TEMA/ ASSUNTO - PI A14.....	101
FIGURA 9- APRESENTAÇÃO DO TEMA/ ASSUNTO – PF A14	102
FIGURA 10- GRÁFICO COM COMPARAÇÃO ENTRE A PI E A PF NA APRESENTAÇÃO DA OPINIÃO	104
FIGURA 11- GRÁFICO COM COMPARAÇÃO ENTRE A PI E A PF NA APRESENTAÇÃO DE ARGUMENTOS NO CORPO DO TEXTO.....	105
FIGURA 12- CORPO DO TEXTO- PI DO ALUNO 7.....	107
FIGURA 13- CORPO DO TEXTO –PF A7	108
FIGURA 14- GRÁFICO COM COMPARAÇÃO ENTRE A PI E A PF NA RETOMA DO ASSUNTO.....	109
FIGURA 15- GRÁFICO COM COMPARAÇÃO ENTRE A PI E A PF NA RETOMA DA OPINIÃO	111
FIGURA 16- EXCERTO DA PI DO A9.....	111
FIGURA 17- RETOMA DA OPINIÃO–PF DO A9	112
FIGURA 18- EXCERTO DA PI A9	112
FIGURA 19- GRÁFICO COM COMPARAÇÃO ENTRE A PI E A PF FACE AOS ORGANIZADORES TEXTUAIS NA PARTE INICIAL	114
FIGURA 20- PARTE INICIAL – PI A6.....	115
FIGURA 21- PARTE INICIAL –PF A6	115
FIGURA 22- PARTE INICIAL- PF A6	116
FIGURA 23- GRÁFICO COM COMPARAÇÃO ENTRE A PI E A PF FACE AOS ORGANIZADORES TEXTUAIS NO CORPO DO TEXTO	117
FIGURA 24- CORPO DO TEXTO - PF A7.....	118
FIGURA 25- GRÁFICO COM COMPARAÇÃO ENTRE A PI E A PF FACE AOS CONECTORES ARGUMENTATIVOS NO CORPO DO TEXTO.....	119
FIGURA 26- CORPO DO TEXTO – PI A13.....	120
FIGURA 27- CORPO DO TEXTO – PF A13.....	121
FIGURA 28- GRÁFICO COM COMPARAÇÃO ENTRE A PI E A PF FACE AOS ORGANIZADORES TEXTUAIS NO FECHAMENTO.....	122
FIGURA 29- FECHAMENTO - PI A5.....	123
FIGURA 30- FECHAMENTO - PF A5.....	124

FIGURA 31- GRÁFICO COM COMPARAÇÃO ENTRE A PI E A PF FACE À PARAGRAFAÇÃO	125
FIGURA 32- PARAGRAFAÇÃO – PI A12	126
FIGURA 33- PARAGRAFAÇÃO – PF A11	127
FIGURA 34- GRÁFICO COM COMPARAÇÃO ENTRE A PI E A PF FACE À PONTUAÇÃO	128
FIGURA 35- GRÁFICO COM COMPARAÇÃO ENTRE A PI E A PF FACE À GESTÃO DE VOZES	131
FIGURA 36- GRÁFICO COM COMPARAÇÃO ENTRE A PI E A PF FACE OS INTENSIFICADORES OU ATENUADORES DE OPINIÃO	132

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO POR GÉNERO E IDADE.....	27
TABELA 2 - HORÁRIO ESCOLAR	42
TABELA 3 - DADOS DA TURMA.....	44
TABELA 4 - EQUIPA EDUCATIVA	45
TABELA 5 - DIFICULDADES / PROBLEMAS.....	45
TABELA 6 - SITUAÇÕES DE FALTA DE ASSIDUIDADE /PONTUALIDADE E/OU ABANDONO ESCOLAR.....	46
TABELA 7 - OUTRAS SITUAÇÕES DIAGNOSTICADAS	46
TABELA 8 - DOMÍNIO ATITUDINAL / SOCIOAFETIVO	47
TABELA 9 - MEDIDAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR - PLANO DE RECUPERAÇÃO 23/24	48
TABELA 10 - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	83
TABELA 11 - ESTRUTURA DA SD	85
TABELA 12 - NÚMERO DE PALAVRAS DA PRODUÇÃO ESCRITA.....	94
TABELA 13 - PLANO DO TEXTO	98
TABELA 14 - MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO	113
TABELA 15 - MECANISMOS ENUNCIATIVOS.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS

AE- Aprendizagens Essenciais

CEB- Ciclo do Ensino Básico

ESE- IPVC- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

JI- Jardim de Infância

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC- Professora Cooperante

PES- Prática de Ensino Supervisionada

SD- Sequência Didática

PI- Produção inicial

PF- Produção final

INTRODUÇÃO

Este relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (doravante, PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (doravante, CEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. O presente documento traduz o percurso formativo desenvolvido nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.ºCEB, bem como o trabalho de investigação realizado no decurso da PES.

A estrutura do relatório organiza-se em três partes distintas. A Parte I – Enquadramento da PES apresenta a caracterização dos contextos educativos onde decorreu a prática pedagógica, incluindo o meio envolvente, os estabelecimentos de ensino, os grupos de crianças, as salas e as rotinas diárias, terminando com a descrição dos percursos de intervenção educativa desenvolvidos em cada contexto.

A Parte II – Projeto de Investigação é dedicada ao estudo realizado no contexto do 1.º CEB, centrado na implementação de uma SD no ensino da escrita, com enfoque na produção do texto de opinião. Esta secção inclui a contextualização e pertinência do estudo, a fundamentação teórica, a metodologia utilizada, a apresentação e análise dos resultados obtidos, bem como as conclusões, limitações identificadas e propostas para investigações futuras.

A Parte III – Reflexão Global sobre a PES contempla uma análise crítica e integradora de todo o percurso desenvolvido ao longo da PES, com destaque para as aprendizagens adquiridas, os desafios enfrentados e os contributos para a construção de uma identidade profissional docente.

PARTE I.

ENQUADRAMENTO DA
PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA

PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. Caracterização do contexto educativo na Educação Pré-Escolar

Neste capítulo será apresentada a caracterização do contexto educativo onde foi realizada a PES. Este capítulo encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira correspondente à caracterização do contexto educativo de Educação Pré-Escolar e, a segunda, referente ao contexto educativo do 1.º CEB.

A caracterização apresenta fatores do meio local, do Agrupamento, da sala de atividades, das rotinas, a descrição do grupo e termina com a apresentação do percurso de intervenção educativo.

1.1. Caracterização do meio local

O contexto educativo onde decorreu a PES, no 1.º semestre, situa-se numa das 27 freguesias inseridas no concelho de Viana do Castelo. Esta cidade pertence à região do Alto Minho, sendo delimitada a norte pelo concelho de Caminha, a este por Ponte de Lima, a sul por Barcelos e Esposende e a oeste pelo Oceano Atlântico. Viana do Castelo possui uma área territorial de aproximadamente 314 km² e 91 000 habitantes (INE, 2021).

Viana do Castelo é uma cidade de tradições e possui pontos turísticos de elevado interesse como o Santuário de Santa Luzia e o Navio-Hospital Gil Eanes. Esta cidade, igualmente conhecida pelo folclore e os seus trajes típicos, recebe aquela que é considerada uma das mais bonitas festas do país, de carácter religioso, a festa em honra da Senhora d'Agonia.

Segundo os Censos de 2021 (INE, 2021), a freguesia onde está inserido o contexto educativo ocupa uma área de 2,32 km² e agrega 10 650 habitantes. Neste total populacional, 13,29% correspondem à faixa etária dos 0-14 anos, 10,56% dos 15-24 anos,

56,3% dos 25-64 anos e, por último, 19,79% com mais ou com idade superior a 64 anos. Esta freguesia situa-se num contexto urbano tradicional e nela estão instalados diversos organismos como a Câmara Municipal, os Bombeiros Voluntários e o Centro Hospitalar do Alto Minho. O território em questão é bastante rico em património cultural e arquitetónico e nele podem ser encontrados exemplares como o Museu do Traje, a Praça da República, o Teatro Sá de Miranda e a Biblioteca Municipal. Os principais setores laborais são a pesca, o artesanato e o comércio.

1.2. Organização do jardim de infância

O agrupamento de escolas no qual se insere o contexto educativo onde foi desenvolvida a PES, era composto por dois JI, duas escolas do 1.º CEB e uma escola do 2.º e 3.º CEB. O JI tinha capacidade para 93 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

O edifício era constituído apenas por uma infraestrutura térrea onde existiam quatro salas de atividades, um refeitório, uma cozinha, um gabinete para as educadoras, um polivalente, duas bibliotecas, duas casas de banho adequadas à faixa etária das crianças, duas casas de banho para adultos e uma sala de arrumos. Quanto ao espaço exterior, o JI dispunha de quatro espaços distintos, sendo eles: A “Floresta”, a “Areia”, as “Estruturas” e os “Triciclos”. Os espaços eram utilizados alternadamente pelas quatro salas, seguindo ainda as antigas regras face à situação pandémica, designada por COVID-19.

O primeiro espaço exterior era designado por “floresta” e possuía troncos, baloiços, pneus, árvores, *slackline* e ainda um pequeno espaço de cozinha.

O segundo espaço exterior era a “areia”, onde existiam baloiços, um escorrega, uma caixa de areia, um pneu, uma casinha e diversos objetos como pás, baldes, carrinhos e pratos.

O terceiro espaço correspondia às “estruturas”, sendo ele coberto. Neste espaço as crianças tinham contacto com as típicas infraestruturas de um parque infantil composto por um escorrega e com um pavimento mais apropriado.

O quarto espaço era o dos “triciclos”, que correspondia ao exterior da entrada principal do JI. Neste espaço estavam disponíveis os triciclos e bicicletas para as crianças usufruírem tendo ainda a opção de brincar no “cogumelo” (uma casinha no exterior em formato de cogumelo).

Um espaço bastante utilizado em dias de chuva era o polivalente, um local amplo que era igualmente utilizado para o acolhimento das crianças na parte da manhã, para a realização de sessões de educação física e música. O polivalente dispunha de mesas, cadeiras, uma televisão e um armário onde ficavam arrumados todos os materiais para as sessões de educação física como: arcos, cones, bolas, cordas e túneis.

No JI existia ainda uma horta pedagógica e uma estufa onde as crianças tinham contacto com as sementeiras observando as diferentes etapas de crescimento das plantas lá cultivadas. Neste JI as crianças dispunham de fatos da chuva e galochas para brincarem no exterior mesmo quando chovia.

Relativamente ao horário de funcionamento, este encontrava-se dividido entre a componente letiva e a componente de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). A componente letiva ocorria das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30 e a componente não letiva, das 8h às 9h e das 15h30 às 18h30.

A equipa do JI dividia-se entre pessoal docente e pessoal não docente e era constituída por cinco educadoras, quatro assistentes, uma animadora, uma professora de música, uma tarefeira e duas cozinheiras.

1.3. Caracterização da sala e atividades

A sala de atividades onde foi desenvolvida a PES era um espaço pouco amplo, comparativamente com as restantes salas do JI, o que fez com que a sua capacidade fosse

igualmente inferior, agrupando, no máximo, 21 crianças. Apesar de os espaços serem mais pequenos, encontravam-se bem organizados, arrumados e a disposição de todo o material permitia uma boa circulação entre as mesas e as diferentes áreas. A sala possuía boa iluminação e contava com a presença de luz natural através de uma janela grande e uma porta envidraçada que dava acesso ao espaço exterior. Os materiais encontravam-se em bom estado de conservação e estavam arrumados ao nível das crianças para que, dessa forma, fossem de fácil acesso à faixa etária em questão.

Na parte exterior da sala existia um placar onde eram expostas algumas atividades desenvolvidas pelas crianças e, por baixo do mesmo, existiam os cabides onde as crianças deixavam os casacos, mochilas e batas.

A “sala 4”, como era designada, estava dividida em cinco áreas distintas: expressão plástica, área de acolhimento, a biblioteca, faz de conta: cozinha e quarto e a área dos jogos. A área da expressão plástica continha mesas que dividiam o grupo em dois subgrupos: “Kinder” e “Felizes” sendo que cada criança identificava a sua cadeira através da fotografia que se encontrava colada na mesma. Estas mesas eram utilizadas para a concretização de atividades em grande grupo como pintura, recortes, desenhos, modelagem e colagens.

A área de acolhimento era um dos espaços mais utilizados para momentos em grande grupo, sendo que era lá que eram realizadas as rotinas diárias, a partilha de novidades e trocas de ideias. Nesta área existia o quadro das presenças e um quadro de giz utilizados em algumas atividades e nas rotinas, respetivamente. Era ainda nesta área que aconteciam as brincadeiras de tapete sendo que ao lado dessa área existia um móvel com diversos materiais para jogos de construção.

A área da biblioteca era composta por um móvel onde se encontravam expostos os livros, bem como uma manta e almofadas onde as crianças os podiam manusear e explorar, num ambiente calmo e confortável. Esta área, à semelhança das restantes, era propícia para o desenvolvimento da imaginação.

A área do faz de conta dividia-se em dois espaços distintos: a cozinha e o quarto. Na área do quarto as crianças tinham à sua disposição uma cama, uma mesinha de cabeceira,

alguns bonecos, um baú com roupas, calçado e acessórios, uma cómoda e um móvel de arrumos. A área da cozinha incluía uma mesa com quatro bancos, um fogão, um forno, um lava-louça e armários para arrumação dos pratos, copos, talheres e outros utensílios.

A área dos jogos era composta pelo móvel, onde ficavam guardados todos os jogos que as crianças podiam utilizar, e ainda por mesas e cadeiras onde podiam colocar os jogos e sentar-se a jogar.

A utilização das áreas era uma escolha livre, sendo que cada criança poderia optar pela área que queria utilizar. Normalmente, as crianças alternavam as suas opções e acabavam por explorar todas as áreas de forma a ter diferentes experiências. Caso a educadora identificasse que a criança optava sempre pela mesma área, indicava-lhe outras opções e atividades.

A rotina, cuidadosamente planeada pela educadora, era estruturada de forma intencional e educativa. Esta é previamente conhecida pelas crianças e, em alguns momentos, negociada com elas, permitindo que se sentissem seguras ao prever as atividades do dia e propor alterações, se necessário.

O dia inicia-se com a receção das crianças, antes das 9h, por uma assistente de ação educativa no espaço das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30, o grupo desenvolve atividades com a educadora, quer na sala, quer no exterior. Após este horário, as crianças que continuam no Jardim de Infância (doravante, JI) frequentam as AAAF, sendo acompanhadas por uma assistente técnica e uma tarefeira. A rotina diária inclui:

Reunião inicial: Marcação de presenças, distribuição de tarefas, canto dos “Bons-dias” e a partilha de novidades trazidas pelas crianças;

Atividades específicas: Planeadas para determinados dias, como a animação do conto, educação musical (quintas-feiras), educação física (segundas-feiras) e organização dos portefólios com avaliação semanal (sextas-feiras);

Recreio e lanche: Após o lanche, as crianças vão ao recreio e, ao regressar à sala, escolhem as áreas em que desejam trabalhar ou dão continuidade a atividades já iniciadas.

Período da tarde: Após o almoço, realiza-se uma nova reunião, seguida do desenvolvimento de atividades ou brincadeiras nas áreas de interesse.

A rotina não só organiza o tempo como também serve de referência para a criança, transmitindo segurança e fomentando o desenvolvimento de competências sociais, organizacionais e de autonomia.

1.4. Caracterização do grupo

O grupo de crianças é formado por vinte e cinco elementos, com a seguinte distribuição por género e idade:

Tabela 1

Distribuição por género e idade

Idade \ Género	3 Anos	4 Anos	5 Anos	6 Anos	Total
Masculino	2	2	7	3	14
Feminino	2	2	4	3	11
Total	4	4	10	6	25

Das vinte e cinco crianças, duas nunca frequentaram creche ou JI, duas frequentaram a creche no ano anterior e vinte e uma já frequentavam o pré-escolar, embora integradas em diferentes grupos e jardins de infância.

No que respeita a género, catorze são rapazes e onze são raparigas. Oito crianças são de diferentes nacionalidades: quatro do Brasil, uma de Cabo Verde, uma venezuelana, uma paquistanesa e uma francesa.

A caracterização do grupo foi realizada com base na observação, tendo como referência as Áreas de Conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (doravante, OCEPE). A descrição que se segue sintetiza as principais características do grupo.

Trata-se de um grupo equilibrado em termos de género. São crianças muito ativas, impulsivas e irrequietas, apresentando ainda uma capacidade de atenção e concentração em desenvolvimento. Contudo, revelam interesse e participam de forma bastante envolvida nas propostas realizadas ao grupo. Alguns elementos evidenciam uma preferência marcante por atividades essencialmente lúdicas.

As crianças apresentam uma elevada assiduidade, embora algumas sejam pouco pontuais. São participativas e mostram interesse pelas atividades.

Das vinte e cinco crianças, catorze ingressarão no 1.º ciclo no próximo ano letivo, enquanto duas poderão ou não ingressar, pois completam os seis anos apenas após o mês de setembro.

As crianças mostram gostar de estar no JI, verificando-se uma forte motivação em quase todas as áreas.

Na área da linguagem oral e abordagem à escrita, verifica-se que as crianças mais inibidas participam pouco nos diálogos de grande grupo. A nível da articulação verbal, quatro crianças demonstram dificuldades notórias e duas ainda não compreendem a língua portuguesa.

De um modo geral, o grupo manifesta interesse pela exploração de histórias, canções e por atividades de expressão plástica, especialmente aquelas que requerem destreza manual, como amassar, modelar, cortar e colar. No entanto, algumas crianças demonstram falta de atenção, sobretudo nas conversas realizadas em grande grupo, o que origina conversas paralelas que dificultam a escuta e o respeito pelos turnos de fala.

No que diz respeito às regras da sala, as crianças apresentam dificuldades em cumprilas, principalmente no que se refere a falar baixo, esperar pela sua vez, deslocar-se com calma dentro da sala e evitar comportamentos hostis entre si.

No domínio da matemática, muitas crianças possuem percepção da sequência de acontecimentos vividos. Todas têm noção de manhã, tarde e noite, mas, apesar do trabalho diário, ainda apresentam dificuldades na sequência semanal.

Na área de Conhecimento do Mundo, todas as crianças sabem o próprio nome e idade, e algumas conhecem o nome completo e o dos pais. As crianças de cinco anos compreendem o significado do dia de aniversário e algumas sabem o mês em que nasceram. Nem todas sabem onde residem ou conseguem distinguir entre a família paterna e materna.

O grupo aprecia muito as brincadeiras no recreio, demonstrando grande entusiasmo por atividades ao ar livre.

A nível comportamental, as crianças são ativas e participativas, embora ainda precisem de desenvolver maior controlo emocional e atenção às regras estabelecidas.

1.5. Percurso de intervenção educativa

O percurso de intervenção educativa no pré-escolar realizou-se ao longo de quinze semanas e dividiu-se em duas partes: a primeira direcionada à observação e a segunda à implementação de atividades.

Após o período de observação, teve início a fase de implementação, com a duração de doze semanas. Cada elemento do par pedagógico realizou seis semanas de intervenção. A implementação decorria três dias por semana, de segunda a quarta-feira, com exceção de duas semanas intensivas, durante as quais as estagiárias realizaram a intervenção ao longo de toda a semana, de segunda a sexta-feira.

Durante as três primeiras semanas, foi realizada uma observação com o objetivo de conhecer o grupo de crianças, as interações estabelecidas entre elas, bem como os comportamentos e as características individuais de cada uma.

As semanas de implementação destacaram-se pela utilização de metodologias ativas que promoveram a criatividade e a autonomia das crianças. Atividades como a dramatização de histórias e os jogos motores foram desenhadas para integrar as diferentes áreas de desenvolvimento, proporcionando aprendizagens significativas e adaptadas às características do grupo.

As atividades de implementação iniciaram-se a 28 de outubro de 2024, com a minha colega a assumir inicialmente o grupo. Comecei a implementar atividades no dia 4 de novembro, adotando um regime de três dias por semana (segunda, terça e quarta-feira), com exceção da semana intensiva em que a responsabilidade se estendeu a cinco dias consecutivos. A minha semana intensiva decorreu de 2 a 6 de dezembro, enquanto a da minha colega foi realizada entre 13 e 17 de janeiro de 2025. Este estágio teve a sua conclusão em fevereiro de 2025, após uma experiência enriquecedora e marcante tanto para mim quanto para o grupo de crianças.

Semana de 4 a 6 de novembro

Nesta primeira semana de intervenção, as atividades foram centradas na adaptação das crianças ao ambiente escolar e na promoção do espírito de grupo. No domínio da Formação Pessoal e Social, trabalhou-se a Identidade e Autonomia, promovendo a participação ativa das crianças na escolha de atividades e no estabelecimento de regras do grupo. Foram organizadas dinâmicas de integração para reforçar o sentido de pertença e estimular relações interpessoais positivas.

Na área da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Física, desenvolveram-se atividades que incentivaram deslocamentos e equilíbrios, permitindo que as crianças explorassem o espaço e desenvolvessem a motricidade global. No domínio da Expressão Artística, no subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, foram realizadas pequenas dramatizações que incentivaram a expressão verbal e corporal. No subdomínio das Artes Visuais, as crianças participaram na criação de ilustrações e representações visuais do seu

ambiente escolar, explorando diferentes materiais e técnicas. No subdomínio da Música, foram promovidas atividades rítmicas e de experimentação sonora, permitindo às crianças explorar a relação entre som e movimento.

Na área do Conhecimento do Mundo, abordaram-se conceitos de Abordagem às Ciências, incentivando as crianças a explorar elementos do meio envolvente e a refletir sobre as características de diferentes materiais. Foram realizadas atividades que permitiram a identificação e comparação de características distintivas dos seres vivos, bem como a exploração dos sons e dos modos de locomoção dos animais.

Na área da Matemática, foram trabalhados os domínios dos Números e Operações, permitindo às crianças resolverem problemas simples do quotidiano através da adição e subtração.

Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, desenvolveu-se a Comunicação Oral através de atividades de reconto de histórias, promovendo a compreensão e produção de mensagens orais em diferentes contextos. Foram incentivadas dinâmicas de diálogo e partilha, as crianças puderam expressar-se livremente e desenvolver as suas capacidades comunicativas.

Semana de 18 a 20 de novembro

Nesta semana, a intervenção incidiu no desenvolvimento das relações interpessoais e no reconhecimento da identidade e diversidade. No domínio da Formação Pessoal e Social, foram exploradas atividades ligadas à Autonomia e Responsabilidade, promovendo a participação ativa das crianças na organização das suas tarefas diárias. Trabalhou-se também a Interação Social e Resolução de Problemas, incentivando a cooperação e o respeito pelas diferenças através de dinâmicas de grupo e jogos colaborativos.

Na área da Expressão e Comunicação, no domínio da Expressão Plástica, as crianças exploraram a Imaginação e Criatividade Visual através da criação de trabalhos manuais que representavam as suas identidades. No domínio da Expressão Dramática e Música, participaram em atividades de Dramatização e Ritmo Musical, onde puderam expressar-se livremente e reforçar a sua autoconfiança.

Na área da Matemática, foram trabalhados conceitos de Contagem e Números, promovendo a associação entre quantidade e símbolo numérico através de jogos e atividades práticas que envolviam a identificação e ordenação de números em diferentes contextos.

Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foram promovidas atividades no subdomínio da Compreensão de Histórias e Comunicação Oral, incentivando a escuta ativa e a partilha de ideias sobre os temas trabalhados. Além disso, desenvolveu-se o subdomínio do Desenvolvimento da Linguagem Oral, as crianças participaram em conversas orientadas sobre a diversidade e a importância da aceitação do outro.

Na área do Conhecimento do Mundo, no domínio da Cidadania e Compreensão do Mundo, foram trabalhados os subdomínios dos Direitos e Responsabilidades e da Diversidade Cultural. As crianças refletiram sobre o significado dos direitos da criança e participaram em atividades que promoviam o respeito pela diversidade cultural e étnica.

Semana de 2 a 6 de dezembro (semana intensiva)

Nesta semana, a intervenção educativa teve como enfoque a exploração do inverno e das suas características, promovendo aprendizagens em diferentes áreas. Através de atividades lúdicas e experimentais, as crianças foram incentivadas a refletir sobre as mudanças ambientais e a desenvolver competências científicas, motoras e artísticas.

Na área da Formação Pessoal e Social, foram trabalhados os domínios do Desenvolvimento Pessoal e Social, nomeadamente nos subdomínios da Autonomia e Responsabilidade, promovendo a organização das atividades de forma autónoma, e da Identidade e Autonomia, permitindo às crianças expressarem as suas preferências na criação de ornamentos e materiais artísticos. O domínio da Interação Social e Resolução de Problemas foi abordado através da partilha de materiais e do trabalho em equipa na confeção de bolachas e na construção de elementos decorativos.

Na área da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Física, foram explorados os deslocamentos e equilíbrios através de movimentos corporais associados a danças e coreografias relacionadas com o inverno. No domínio da Expressão Artística, foram

desenvolvidos os subdomínios das Artes Visuais, as crianças usaram diferentes materiais e técnicas para criar elementos decorativos e explorar as cores do inverno, e da Música, com atividades rítmicas e canções que reforçaram a relação entre som e movimento.

Na área da Matemática, foram explorados conceitos no domínio da Contagem e Números, através de atividades lúdicas que envolveram a contagem de elementos naturais, como avelãs, e a comparação de quantidades utilizando balanças e medidas simples. Foram ainda promovidas aprendizagens relacionadas com a sequência numérica, incentivando a prática da contagem em diferentes contextos.

Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, os domínios da Compreensão de Histórias e Comunicação Oral foram trabalhados através da exploração da história "O Ladrão da Neve". As crianças participaram ativamente no reconto da narrativa, identificando novos vocábulos e aprofundando a sua compreensão sobre o tema do inverno. Foi também incentivado o diálogo e a partilha de ideias sobre as mudanças sazonais e os elementos naturais associados a esta estação.

Na área do Conhecimento do Mundo, o domínio do Conhecimento Científico foi explorado através da experimentação com o gelo, permitindo que as crianças observassem o fenómeno da fusão e compreendessem a transformação do estado sólido para o líquido. No domínio do Meio Físico e Social, abordou-se a relação entre as árvores (aveleiras) e os seus frutos (avelãs), incentivando a observação e a recolha de elementos naturais. No domínio da Educação Ambiental, foram promovidas aprendizagens sobre a importância da sustentabilidade, através da reutilização de materiais e da valorização dos recursos naturais na criação artística. No domínio da Exploração Tecnológica, foram realizadas atividades experimentais com o calor do secador sobre o gelo, despertando a curiosidade científica das crianças.

Semana de 6 a 8 de janeiro

Nesta semana, a intervenção centrou-se na exploração de tradições culturais e na experimentação de diferentes técnicas artísticas. Foram trabalhadas competências relacionadas com a criatividade, a motricidade fina e a compreensão de conceitos matemáticos aplicados ao quotidiano.

Na área da Formação Pessoal e Social, trabalharam-se os domínios do Desenvolvimento Pessoal e Social, promovendo a autonomia e a responsabilidade na realização das atividades, e da Interação Social e Resolução de Problemas, incentivando a cooperação e a comunicação entre pares na concretização de desafios coletivos.

Na área da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Física, realizaram-se jogos e dinâmicas motoras que envolveram deslocamentos, lançamentos e manipulação de objetos, como bolas e estrelas, desenvolvendo a motricidade global e a percepção espacial. No domínio da Educação Artística, foram explorados os subdomínios das Artes Visuais, através da utilização de materiais recicláveis na criação de carimbos e efeitos gráficos, e do Jogo Dramático/Teatro, promovendo a expressão corporal e verbal na representação de histórias e personagens associadas à tradição do Dia de Reis.

Na área da Matemática, foram trabalhados conceitos no domínio da Organização e Tratamento de Dados, nomeadamente a comparação de objetos com base no tamanho, a ordenação de elementos por grandeza e a classificação de itens por categorias. Foram exploradas noções matemáticas associadas a relações de dependência e propriedades relativas, permitindo que as crianças estabelecessem conexões entre objetos e o seu contexto real.

Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi promovida a ampliação do vocabulário através da exploração de palavras associadas às tradições do Dia de Reis, como "ouro", "incenso", "mirra" e "bolo-rei". As crianças participaram ativamente em diálogos e discussões sobre o significado simbólico destes elementos e a sua relação com a cultura e história.

Na área do Conhecimento do Mundo, o domínio da Cultura e Tradições foi explorado através da compreensão das tradições culturais associadas ao Dia de Reis, a relação entre os presentes dos Reis Magos e os costumes contemporâneos, e a contextualização histórica da simbologia da coroa e do bolo-rei. Além disso, foram promovidas aprendizagens no domínio da Educação Ambiental, sensibilizando as crianças para a importância da reutilização de materiais e da adoção de práticas sustentáveis na criação de elementos artísticos e decorativos.

Semana de 20 a 22 de janeiro

Nesta semana, a intervenção educativa centrou-se na promoção da consciência ambiental e na valorização da biodiversidade, abordando temas como a importância das abelhas e a preservação do meio ambiente. Foram promovidas atividades interdisciplinares que envolveram exploração científica, motricidade, criatividade e comunicação oral.

Na área da Formação Pessoal e Social, foram trabalhados os domínios do Desenvolvimento Pessoal e Social, reforçando a autonomia e a responsabilidade das crianças nas atividades do dia a dia. No domínio da Interação Social e Resolução de Problemas, foram incentivadas práticas de cooperação e respeito pelo outro durante as tarefas coletivas, promovendo o trabalho em equipa.

Na área da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Física, realizaram-se jogos motores que desenvolveram as competências de deslocamento e equilíbrio, promovendo a consciência corporal e o controlo motor. No domínio da Educação Artística, foram explorados os subdomínios das Artes Visuais, através da pintura dos potes de mel e do desenho de flores, incentivando a expressão criativa e o registo visual.

Na área da Matemática, no domínio da Organização e Tratamento de Dados, as crianças exploraram diferentes tipos de mel, comparando cores e texturas, desenvolvendo noções de categorização e classificação.

Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foram promovidas atividades que incentivaram a escuta ativa e a expressão oral. Através da leitura de histórias e da exploração de temas ambientais, as crianças ampliaram o vocabulário e desenvolveram competências comunicativas ao partilharem opiniões e conhecimentos sobre a importância das abelhas e da sustentabilidade.

Na área do Conhecimento do Mundo, no domínio do Meio Ambiente e Sustentabilidade, foram explorados conceitos como reciclagem, biodiversidade e polinização. As crianças participaram em atividades práticas relacionadas com a proteção dos recursos naturais e a preservação das abelhas, compreendendo a sua importância para os ecossistemas e a produção de alimentos. Além disso, foram promovidas aprendizagens sobre os impactos

da poluição marinha, sensibilizando para a necessidade de proteger os oceanos e as espécies que neles habitam.

Semana de 3 a 5 de fevereiro

Nesta semana, a intervenção educativa centrou-se na exploração dos processos naturais e transformações de alimentos, promovendo aprendizagens relacionadas com a experimentação, organização de sequências e comunicação oral. As crianças participaram em atividades práticas e lúdicas que permitiram aprofundar a compreensão sobre a transformação dos ingredientes e a sua relação com o meio ambiente.

Na área da Formação Pessoal e Social, foi trabalhado o domínio das Relações Interpessoais, estimulando a Participação e Cooperação em atividades coletivas. As crianças foram incentivadas a dividir tarefas na execução das receitas e a trabalhar em conjunto na ordenação dos processos da transformação dos alimentos, reforçando a entreaajuda e o respeito pelo outro.

Na área da Expressão e Comunicação, no domínio da Expressão Dramática, foram explorados os subdomínios da Dramatização e Representação, através da recriação de histórias sobre a produção de alimentos e a sua transformação. No subdomínio das Artes Visuais, as crianças realizaram ilustrações dos diferentes estágios do processo alimentar, utilizando materiais diversos para representar as mudanças ocorridas.

Na área da Matemática, no domínio da Contagem e Sequência, as crianças foram desafiadas a organizar imagens dos processos de transformação dos alimentos, associando cada etapa à sequência correta e estabelecendo relações de ordem e progressão.

Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no subdomínio da Produção Oral, foram desenvolvidas atividades que incentivaram as crianças a verbalizar e reconstruir sequências narrativas associadas às experiências vividas. As crianças participaram em momentos de reconto e partilha de ideias, criando diálogos e pequenas histórias sobre a transformação de ingredientes.

Na área do Conhecimento do Mundo, no domínio dos Conhecimentos e Práticas sobre o Mundo Natural, foram explorados os Processos e Ciclos através da observação e

experimentação. As crianças investigaram a transformação do milho em pipocas, refletindo sobre as mudanças físicas e químicas envolvidas nos processos de confeção de alimentos.

Semana Intensiva (2 a 6 de dezembro):

Durante esta semana, implementei atividades que integravam várias áreas do currículo. Realizamos a confeção de bolachas, explorando os sentidos e conceitos matemáticos (pesagem e medição), e uma dramatização de histórias que incentivou a expressão oral e o trabalho em grupo. Esta semana intensiva destacou-se pelo envolvimento total das crianças e pelo impacto positivo na sua confiança e autonomia. A utilização de estratégias diferenciadas garantiu a participação de todos, respeitando o ritmo individual de cada criança.

As atividades foram desenhadas para permitir que as crianças experimentassem diferentes papéis e competências, desde o planeamento até à execução das tarefas. O uso de ferramentas como gráficos de organização e turnos de participação ajudou a estruturar a semana de forma clara e eficaz.

2. Caracterização do contexto educativo no ensino do 1.º CEB

A PES do 1.º CEB decorreu no Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito (AEPJB), sediado em Santa Marta de Portuzelo, concelho de Viana do Castelo, criado em 2002. Este agrupamento abrange uma área pedagógica de cerca de 59 km² e serve uma população aproximada de 22 mil habitantes, residentes em diversas freguesias, entre as quais se destacam Outeiro, Perre, Serreleis, Cardielos, Nogueira, Meadela e a própria Santa Marta de Portuzelo.

O território onde se insere este agrupamento é marcado por uma coexistência entre elementos rurais e urbanos, mantendo um forte enraizamento nas tradições culturais e etnográficas locais. Ao longo das últimas décadas, assistiu-se a um processo de

industrialização progressiva, sobretudo nas áreas da indústria têxtil, da metalomecânica e da construção civil. Esta evolução contribuiu para uma maior densificação populacional e para a diversificação das atividades económicas desenvolvidas na região.

Do ponto de vista socioprofissional, o tecido familiar é caracterizado por um predomínio de trabalhadores assalariados, nomeadamente no setor da construção civil e da indústria transformadora. Regista-se ainda uma percentagem significativa de pequenos agricultores e trabalhadores nos setores do comércio e dos serviços. As mães, em particular, desempenham maioritariamente funções nos serviços pessoais e domésticos, bem como em fábricas da indústria local. Esta realidade socioprofissional reflete-se no perfil dos alunos e nas dinâmicas educativas desenvolvidas pelo agrupamento, o qual se pauta por uma ação pedagógica inclusiva e promotora da equidade.

2.1. Caracterização do Agrupamento/ Escola

A Escola Básica de Santa Marta de Portuzelo é uma das unidades orgânicas que integra o AEPJB. Este estabelecimento de ensino, que acolhe crianças da educação pré-escolar e do 1.º CEB, foi inaugurado em 2010 e apresenta-se como um espaço moderno, funcional e devidamente equipado.

A escola dispõe de nove salas de aula, oito destinadas ao 1.º ciclo e uma ao pré-escolar, um espaço polivalente, uma biblioteca, uma cantina e áreas exteriores amplas e cuidadas. Está equipada com mobiliário adaptado às faixas etárias dos alunos e possui material didático e informático que contribui para a dinamização das aprendizagens.

Nos últimos anos, este estabelecimento tem vindo a beneficiar de diversas intervenções de requalificação, com destaque para a substituição de coberturas, a colocação de isolamento térmico, a renovação de caixilharias e pavimentos, bem como a criação de um alpendre que permite a ligação entre blocos e a cantina. Foram também demolidos anexos e oficinas desatualizadas, tendo-se procedido à impermeabilização do pavilhão desportivo, à melhoria do sistema de iluminação e à reabilitação dos espaços exteriores. Estas obras

visam garantir melhores condições de conforto, segurança e funcionalidade, assegurando um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem.

2.1.1 Metodologias

Abordagem Centrada no Aluno e Aprendizagem Ativa - A escola adota práticas pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo a sua autonomia, responsabilidade e participação ativa. As salas de aula estão organizadas por áreas de interesse, como leitura, escrita, matemática, ciências e expressão artística, permitindo que os alunos escolham atividades de acordo com os seus interesses e ritmos de aprendizagem. Esta organização facilita a diferenciação pedagógica e estimula a curiosidade e o pensamento crítico.

Integração de Tecnologias Educativas- O AEPJB investe na utilização de tecnologias como ferramentas de apoio à aprendizagem. A escola está equipada com material informático e recursos digitais que enriquecem as experiências educativas, tornando-as mais interativas e alinhadas com as competências do século XXI. A integração de tecnologias visa também preparar os alunos para os desafios do mundo digital.

Valorização da Cultura Local e Tradições- A escola promove atividades que valorizam a cultura local, como a participação em eventos tradicionais e a colaboração com instituições culturais da região. Estas iniciativas fortalecem a identidade cultural dos alunos e fomentam o respeito pela diversidade e pelas tradições comunitárias.

Projetos Interdisciplinares e Colaboração com a Comunidade- São desenvolvidos projetos que envolvem diferentes áreas do conhecimento e promovem a colaboração entre alunos, professores e comunidade. Exemplos incluem atividades relacionadas com a sustentabilidade, como a plantação de árvores de fruto em parceria com a Junta de Freguesia e a participação em programas como o Eco-Escolas.

Formação Contínua e Participação em Projetos Internacionais- Os docentes participam em programas de formação contínua e em projetos internacionais que visam a melhoria

das práticas pedagógicas. Um exemplo é a participação no projeto "Co-creating Global Belonging – A whole school approach (Co-Globe)", que promove abordagens inclusivas e colaborativas no ambiente escolar.

2.2. Caracterização da sala de aula, rotinas e horários

A sala de aula apresenta uma organização espacial cuidadosamente estruturada, com o objetivo de promover a interação, o trabalho colaborativo e a autonomia dos alunos. As mesas estão dispostas em três blocos principais: um conjunto central e dois conjuntos laterais, encostados às paredes. Esta disposição facilita a circulação no espaço e permite ao professor acompanhar de forma próxima o trabalho desenvolvido pelos alunos.

Cada aluno mantém os seus materiais devidamente organizados sobre a mesa, evidenciando hábitos de trabalho autónomos. Na parte posterior da sala, encontram-se armários que funcionam como “cacifos” individuais, onde os alunos podem guardar os seus livros e restantes materiais escolares, contribuindo para a organização e o bom funcionamento do ambiente educativo.

Na frente da sala, estão instalados um quadro branco e um projetor, elementos centrais para a dinamização das aulas e para a utilização de recursos digitais e multimédia. Encostada à parede do lado esquerdo, encontra-se a secretária da professora, posicionada de forma a permitir a observação global da turma e o acesso facilitado aos recursos pedagógicos.

As paredes da sala estão decoradas com trabalhos dos alunos, cartazes informativos e produções temáticas, criando um ambiente visualmente estimulante, que valoriza a expressão individual e coletiva. Ao fundo da sala, existe ainda um lavatório, que permite a realização de atividades práticas e contribui para a promoção da higiene e da autonomia dos alunos. A sala beneficia de excelente iluminação natural, proporcionada por amplas janelas laterais, criando um ambiente confortável e propício à concentração e à aprendizagem.

Na figura 1, apresentada abaixo, é possível visualizar a disposição do mobiliário na sala do 3.º ano.

Figura 1
Planta da sala



O horário escolar (*Tabela 2*) tem início às 9h00 e termina às 16h00. A manhã prolonga-se até às 10h30, momento em que se realiza um intervalo. A pausa para o almoço decorre entre as 12h30 e as 14h30. Durante o dia, são lecionadas diversas áreas curriculares, como português, matemática, estudo do meio, educação física, expressões artísticas (E.A.) e apoio educativo (A.E.)

Tabela 2*Horário escolar*

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:00-09:30	Português	Matemática	Português	Português	Português
09:30 -10:00	Português	Matemática	Português	Português	Português
10:00 -10:30	Português	Matemática	Ap. Educativo – Sala 3SM	Matemática	A.E
10:30 -11:00	Intervalo				
11:00 - 11:30	Estudo do Meio	Português	CC – Sala 3SMB	Matemática	A.E
11:30 - 12:00	Estudo do Meio	Português		E.A	Matemática
12:00 - 12:30	Estudo do Meio	Português		E.A	Matemática
12:30 - 13:00	Almoço				
13:00 - 13:30					
13:30 - 14:00					
14:00 - 14:30					
14:30 - 15:00	Matemática	Português	E.A	Matemática	Educação Física
15:00 - 15:30	Matemática	Estudo do Meio	E.A.	A.E	Educação Física
15:30 - 16:00	Matemática	Estudo do Meio	E.A.	Educação Física	Educação Física
16:00 - 16:30					

2.3. Caracterização da turma

A turma é constituída por dezoito alunos, todos a frequentar o 3.º ano de escolaridade pela primeira vez. No que diz respeito à constituição dos agregados familiares, dois alunos são filhos únicos, sete alunos têm um irmão, sete têm dois irmãos, um aluno tem três irmãos e um aluno com cinco irmãos.

Quanto às habilitações académicas dos pais, a maioria possui o décimo segundo ano e alguns a licenciatura ou pós-graduação. Uma minoria dos pais tem apenas o 3.º CEB. Apenas o pai de um aluno só completou o 2.º CEB. No que diz respeito à situação profissional, refere-se que neste momento há algumas situações de desemprego.

Ao nível do envolvimento parental, a maioria dos pais / encarregados de educação demonstra interesse e empenho no acompanhamento dos seus educandos.

Tabela 3*Dados da turma*

Total de alunos da turma	3.º ano	Total
N.º Raparigas/Rapazes	Raparigas – 9 Rapazes – 9	18
Idades (em 15-09-2023) N.º de alunos	7 anos – 4 8 anos – 12 9 anos - 2	18
Alunos estrangeiros	1 aluno- Espanha 3 alunos - Brasil 1 aluno- Colômbia	5
Alunos a beneficiar de medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão – DL n.º 54/2018, de 6 de julho	1 aluno - (Medidas seletivas - Adaptações Curriculares Não significativas, Apoio Psicopedagógico e Reforço das Aprendizagens)	1
Alunos acompanhados pelo SPO/CPCI/outras serviços	2 alunos	2
N.º de alunos a beneficiar da Ação Social Escolar	Escalão A – 2 alunos Escalão B – 2 alunos	2
Alunos com EMRC	2 alunos	2

Tabela 4*Equipa Educativa*

Docente Titular	Representantes dos P.E.E.	Outros
Fernanda Pequeno	Vânia Pereira	Prof. Sandrina Nicolau – Educação Musical Técnicos da Câmara Municipal – Natação Sr. Agostinho Mendes – Projeto “Folclore”

2.3.1. Perfil Pedagógico

Principais dificuldades e/ou potencialidades diagnosticadas a nível atitudinal /sócio afetivo da turma.

Tabela 5*Dificuldades / Problemas*

DIFICULDADES/PROBLEMAS
<i>Na avaliação diagnóstica observaram-se, na maioria, dificuldades na compreensão leitora, por conseguinte destacam-se também, fragilidades na resolução de situações problemáticas, aplicação de conceitos gramaticais, leitura e escrita. Relativamente ao domínio da oralidade, todos os alunos expressam-se de forma adequada.</i> <i>Foram implementados 3 PIAA (3 alunos -Português e Matemática);</i> <i>4 APA (1 aluno - Português, Matemática e Inglês e 3 alunos a Inglês);</i> <i>1 aluno com RTP + APA;</i> <i>2 alunos com diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA).</i>
ALUNOS COM PLNM
<i>Nada a salientar</i>
ALUNOS COM APOIO SPO
<i>2 alunos apoiados pela psicóloga do Agrupamento</i>

Tabela 6

Situações de falta de assiduidade /pontualidade e/ou abandono escolar

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO	BREVE DESCRIÇÃO
1 aluno	Excesso de faltas por doença ou consultas médicas devidamente justificadas pelo EE.

Tabela 7

Outras situações diagnosticadas

ALUNOS SINALIZADOS CPCJ
Nada a salientar
ALUNOS PARTICIPANTES NAS ATIVIDADES EXTRACURRICULARES (AEC)
3 alunos a frequentar AEC. A maioria está a frequentar Centros de Estudos diferentes.
ALUNOS COM PROBLEMAS DE SAÚDE
1 aluno com asma moderada. Ocasionalmente é necessário ministrar bomba asmática. 2 com TDAH, acompanhados na ULSAM, por um psicólogo infantil combinada com tratamento medicamentoso. Há 2 alunos a fazerem terapia da fala e acompanhados pela psicóloga infantil, Pedopsiquiatra e pela pediatra de desenvolvimento.

2.3.2. Plano de ação e prioridades educativas

Nesse sentido, são operacionalizadas as estratégias e atividades previstas:

- No Projeto “Dez minutos de leitura”, na perspetiva da criação do gosto pela leitura e da partilha dos conhecimentos com ela adquiridos;

- No Projeto “Crianças e Jovens - Cidadãos, Hoje!”, que assume um caráter transversal e interdisciplinar de estímulo ao exercício da reflexão e da prática da cidadania no espaço da sala de aula, da escola e da comunidade de pertença;

- No Plano de Educação Sexual aprovado em Conselho Pedagógico, mantendo uma perspectiva de trabalho que resgata vários contributos das estratégias do programa PRESSE, assente no desenvolvimento dos afetos, informando cientificamente, em estreita articulação com a disciplina de Estudo do Meio, mas também gerindo, de forma assertiva, os conflitos ou incidentes críticos que as vivências do quotidiano e o desenvolvimento sócio emocional dos alunos sempre provocam;

- No Projeto “Crescer com ARTE”, desenvolvimento em Oferta Complementar em articulação com outras disciplinas, este ano letivo dedicando o trabalho às comemorações dos 500 anos de Camões.

2.3.3. Estratégias de Intervenção

Tabela 8

Domínio Atitudinal / Socioafetivo

3.º ANO			
PROBLEMAS	N.º DE ALUNOS	RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA ou 1.ª AVALIAÇÃO	MEDIDAS
Falta de atenção/concentração. Incumprimento de regras	(5, 10, 11, 12, 14, 15, 17)	Avaliação de competências gerais Muito Bom – 3 alunos Bom – 9 alunos Suficiente – 4 alunos Insuficiente – 2 alunos	Apoio Educativo prestado pela PTT.

Tabela 9

Medidas de promoção do sucesso escolar - Plano de Recuperação 23/24

DO TITULAR DE TURMA
No que respeita às atitudes e valores, serão desenvolvidas estratégias que abrangem cinco categorias: autonomia, responsabilidade, organização, participação e a cidadania ativa. Deste modo, as estratégias a adotar serão: - Diálogo reflexivo. - Realização de assembleias de turma. - Mudança de colegas de mesa. - Reforço positivo (Diplomas e Caixa Mágica). - Valorização dos sucessos e das aprendizagens (Diplomas e Caixa Mágica). - Reforço da autoestima (Diplomas e Caixa Mágica). - Responsabilização pelos comportamentos dos pares (Diplomas e Caixa Mágica). - Auto e heteroavaliação. - Contacto regular e permanente com as famílias.
DA FAMÍLIA
Relativamente à relação entre a escola e a família, dar-se-á continuidade ao desenvolvimento de um conjunto de estratégias indutoras e facilitadoras do trabalho de parceria educativa a que se tem vindo a dar corpo. Nesse sentido, no presente ano letivo, encetar-se-ão nomeadamente: - O acesso a registos periódicos de avaliação contínua/formativa. - A oportunidade de conhecer a equipa pedagógica ou outros profissionais de referência para o aluno. - A oportunidade de conhecer os espaços e ambientes de aprendizagem. - A manutenção da informação sobre as políticas e práticas da escola. - O esclarecimento sobre as prioridades do projeto educativo da escola. - O acesso à participação nas decisões tomadas sobre a escola. - O incentivo a um contacto regular com a escola e reuniões com professores. - O acesso a oportunidades diversificadas para que possam discutir os progressos e as preocupações a respeito dos seus filhos. - A valorização das diferentes contribuições oferecidas à escola. - A valorização do conhecimento sobre os seus filhos. - O encorajamento no seu envolvimento na aprendizagem dos seus filhos.

2.3.4. Articulação / Flexibilização Curricular

A articulação entre as disciplinas é transversal e decorre da prática letiva em regime de monodocência e do desenvolvimento das tarefas escolares. Esta articulação é sobretudo visível entre as disciplinas de Português e Estudo do Meio, embora ocorra também entre a Matemática e as outras disciplinas, incluindo a Educação Artística e Educação Física.

Como já vem sendo prática frequente, a articulação efetivar-se-á ainda com:

- Os técnicos da Câmara Municipal – Natação;
- A Biblioteca Escolar/Biblioteca Municipal;
- O Sr. Agostinho Mendes, ensaiador de folclore;
- Os docentes do grupo de ano (3.º ano) do Agrupamento, através da elaboração de matrizes e de fichas de avaliação, troca de fichas de avaliação no momento da correção e classificação, partilha de experiências e de materiais;
- Os docentes dos outros grupos de ano do Agrupamento e, mais particularmente da EB a que a turma pertence, através da partilha de experiências e de materiais;
- Da partilha quotidiana de experiências, de materiais, de sucessos e de insucessos com os docentes da EB de Santa Marta de Portuzelo, bem como, de forma mais espaçada, com os docentes de outros grupos de ano do Agrupamento no decurso das reuniões de Departamento ou de Conselho de Turma;
- Da interação reflexiva entre o docente titular de turma, a professora de Música, a professora de inglês, os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) e os monitores de Natação numa troca de conhecimentos sobre os alunos e na colaboração/participação em atividades desenvolvidas na turma/escola;
- Do trabalho de articulação com a EMAEI, sempre que tal se justificar;

Conforme o planificado, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento surge enquadrada pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania emanada do Ministério da Educação (2017). É uma componente curricular no âmbito da qual os alunos poderão ser certificados no final da escolaridade obrigatória.

Além do trabalho a desenvolver no âmbito da disciplina de Oferta Complementar, em que os alunos da EB de Santa Marta de Portuzelo de todos os anos de escolaridade abordarão conteúdos e desenvolverão atividades no âmbito do trabalho sobre Arte e Desenvolvimento integrada no Projeto “Crescer com ARTE”, os alunos principiarão, durante o presente ano letivo e de acordo com a distribuição abaixo apresentada, uma reflexão consubstanciada “num ciclo contínuo e em progressão de “reflexão-antecipação-ação”, em que os alunos aprendem através dos desafios da vida real, indo para além da sala de aula e da escola, e tomando em consideração as implicações das suas decisões e ações, tanto para o seu futuro individual como coletivo.” (cf. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, 2017, p. 11). Neste sentido, a turma SM3B, ao longo do ano letivo, operacionalizará a Cidadania e Desenvolvimento através da abordagem de múltiplas questões e temáticas no âmbito dos seguintes domínios de Educação para a Cidadania: Direitos Humanos, Desenvolvimento Sustentável, Alterações Climáticas, Instituições e Participação Democrática, Educação Ambiental, Educação Financeira e Segurança Rodoviária.

2.4. Percurso de intervenção educativa

No decurso do 2.º semestre, o Percurso de Intervenção Educativa teve lugar no 1.º CEB, mais concretamente numa turma do 3.º ano de escolaridade. Este percurso dividiu-se em duas fases: a observação e a implementação, num total de 13 semanas de PES.

Durante as três semanas dedicadas à observação, foi possível conhecer a turma, identificar as dificuldades dos alunos, os diferentes níveis de desenvolvimento e as interações estabelecidas entre eles. Paralelamente, observou-se a metodologia adotada pela Professora Cooperante (doravante, PC), o que permitiu uma melhor compreensão do

funcionamento da turma e facilitou a adaptação ao novo contexto educativo. Este período revelou-se essencial para a identificação das estratégias mais adequadas a utilizar com o grupo.

Na fase de implementação, cada estagiária teve oportunidade de intervir individualmente durante cinco semanas, de forma alternada com o seu par pedagógico. As intervenções decorreram três dias por semana (segunda, terça e quarta-feira), com exceção de duas semanas em que a intervenção foi intensiva, ou seja, realizada ao longo de toda a semana, de segunda a sexta-feira. Relativamente ao planeamento das sessões, cada par pedagógico elaborava previamente a planificação semanal, bem como os materiais a utilizar. As planificações incluíam as áreas de conteúdo a abordar, os objetivos a atingir e os critérios de avaliação para cada atividade. Os conteúdos a trabalhar foram definidos pela PC, que, ao longo de toda a intervenção, se mostrou sempre disponível para colaborar, sugerindo melhorias às propostas apresentadas e recomendando atividades ajustadas às características da turma.

Semanas de Observação

As três semanas dedicadas à observação foram um período de valor inestimável para a minha experiência pedagógica. Este tempo permitiu-me não só conhecer a fundo a turma, mas também compreender as suas dinâmicas, identificando as dificuldades individuais dos alunos, os seus distintos níveis de desenvolvimento e as interações que estabeleciam entre si.

Paralelamente, a observação atenta da metodologia adotada pela PC, que nos iria orientar nas semanas de implementação, revelou-se crucial. Esta imersão permitiu-me apreender o seu estilo de trabalho, a forma como geria a sala de aula e as estratégias que utilizava para promover a aprendizagem. Tal conhecimento foi fundamental para uma melhor compreensão do funcionamento da turma e facilitou sobremaneira a minha adaptação a este novo e desafiante contexto educativo.

Acima de tudo, este período de observação foi essencial para a identificação das estratégias mais adequadas a utilizar com o grupo. Permitiram-me perceber que, em certos momentos, seria necessário adaptar determinadas atividades ou a forma de as explicar, de modo que todos os alunos conseguissem acompanhar o ritmo e alcançar os objetivos.

A compreensão de que nem todos processam a informação ou desenvolvem as competências da mesma forma foi uma aprendizagem valiosa que moldou a minha abordagem nas semanas seguintes.

Semanas de Implementação (áreas e conteúdos explorados)

Durante a presente intervenção pedagógica, foram abordadas de forma sistemática e intencional as diversas áreas curriculares do 1.º CEB, tendo por base as Aprendizagens Essenciais (doravante, AE) definidas para o 3.º ano de escolaridade, nomeadamente:

Semana: 17 a 19 de março

A disciplina de Português focou-se nos domínios da Gramática, da Leitura e da Escrita, com uma constante estimulação da Oralidade.

Na Gramática, os alunos exploraram o subdomínio da Formação de Palavras, distinguindo palavras simples de palavras complexas, identificando as suas bases e aplicando os conceitos de prefixo e sufixo. Foi também abordada a Família de Palavras.

Relativamente à Leitura, houve uma forte ênfase na compreensão de texto, quer através da leitura expressiva de textos diversos, como a Banda Desenhada.

A Escrita foi desenvolvida através da produção escrita criativa, como a criação de pranchas de BD.

A Oralidade foi consistentemente estimulada através da participação em discussões de grupo e da partilha de opiniões.

Na disciplina de Matemática, o domínio abordado foi a Organização e Tratamento de Dados. No Domínio da Organização e Tratamento de Dados, os alunos consolidaram a compreensão e aplicação do Diagrama de Caule e Folhas.

Em Estudo do Meio, o Domínio da Natureza foi um foco central, com diversos subdomínios. No subdomínio Seres Vivos (Reprodução e Transmissão de Características), os alunos exploraram a reprodução, identificando progenitor e descendente, e compreendendo a extinção de espécies.

No subdomínio das Interações entre Seres Vivos (Cadeias Alimentares), o trabalho centrou-se na compreensão das interações dentro de um ecossistema, na identificação dos conceitos de cadeia alimentar, produtor e consumidor, e no reconhecimento do papel do ser humano nessas cadeias.

Na área de Educação Artística, especificamente em Expressão Plástica, as atividades visaram estimular a criatividade e a expressão pessoal.

Semana: 31 de março a 4 de abril (semana intensiva)

A disciplina de Português focou-se nos domínios da Educação Literária, da Escrita e da Gramática. Relativamente à Educação Literária, houve uma forte ênfase na compreensão de obras literárias, com atividades de pré-leitura, leitura expressiva e manifestação de ideias/sentimentos. Foram utilizadas estratégias de pré-leitura e a leitura foi acompanhada de pausas estratégicas para promover a compreensão.

A Escrita foi desenvolvida através da produção escrita criativa, como a redação de textos narrativos com diálogo e a expressão e fundamentação de opiniões.

Na Gramática, os alunos exploraram os subdomínios de Classes de Palavras (nome próprio, comum, coletivo; determinantes; verbos; pronomes; adjetivos; advérbios), Formação de Palavras (família de palavras) e Tipos de Frase. Foi igualmente desenvolvida a identificação de antónimos e sinónimos.

Na disciplina de Matemática, os domínios abordados foram a Organização e Tratamento de Dados, os Números e Operações e a Geometria e Medida. No Domínio da Organização e Tratamento de Dados, os alunos consolidaram a compreensão e aplicação de Gráficos de Barras e do Diagrama de Caule e Folhas.

No Domínio dos Números e Operações, o trabalho incidiu sobre a leitura, escrita, composição e decomposição de números até 8 000, explorando o valor posicional dos algarismos e a resolução de problemas de adição e subtração.

No Domínio da Geometria e Medida, a intervenção incluiu a exploração de sólidos geométricos, especificamente pirâmides e prismas, com atividades de identificação das suas características e reconhecimento dos seus elementos.

Em Estudo do Meio, o Domínio da Natureza foi um foco central. O trabalho centrou-se na compreensão das relações alimentares entre seres vivos (construção da cadeia alimentar). Discutiram-se temas como saúde e bem-estar animal.

Na área de Educação Artística, especificamente em Expressão Plástica, as atividades visaram estimular a criatividade e a expressão pessoal, bem como desenvolver a motricidade fina e a coordenação óculo-manual através da manipulação de diversos materiais e técnicas (recorte, colagem e desenho). As atividades de "Pintar por Números" integraram operações matemáticas.

Na disciplina de Educação Física, o foco recaiu sobre o desenvolvimento das Habilidades Motoras Fundamentais e Coordenação no Domínio da Motricidade, além da promoção do Espírito de Equipa e do Fair Play no Domínio da Interação Social. As sessões de jogos (como "A Caça das Galinhas") foram integradas nas implementações, contribuindo para o desenvolvimento motor através de movimentos diversos e dinâmicos.

Semana: 28 a 30 de abril

A disciplina de Português focou-se nos domínios da Leitura e da Gramática. Relativamente à Leitura, houve uma forte ênfase na compreensão de texto, através da

leitura de textos com características narrativas e descritivas, e na identificação do tema e assunto do texto. Na Gramática, a classificação de palavras em diferentes classes gramaticais foi abordada de forma prática, especificamente a identificação de determinantes (possessivos e demonstrativos).

Na disciplina de Matemática, os domínios abordados foram a Probabilidade e Expressões e Relações. No Domínio da Probabilidade, os alunos expressaram a maior ou menor convicção sobre a ocorrência de acontecimentos.

No Domínio das Expressões e Relações, o subdomínio de Igualdades Aritméticas foi trabalhado.

Em Estudo do Meio, o Domínio da Natureza foi um foco central. Foi explorado o subdomínio da Terra no Espaço, com a análise dos movimentos de rotação e translação da Terra e a observação das fases da Lua, compreendendo que estas resultam do seu movimento em torno da Terra e dependem das posições relativas da Terra e da Lua em relação ao Sol.

Semana: 12 a 14 de maio

A disciplina de Português focou-se nos domínios da Leitura e da Escrita, com implicações na Gramática. Relativamente à Leitura, os alunos trabalharam a leitura de textos narrativos e descritivos, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas). Distinguiu-se ainda as características da notícia, da carta, do convite e da banda desenhada (estruturação, finalidade).

A Escrita foi desenvolvida através da redação de textos com utilização correta da grafia, pontuação e translineação, bem como o recurso intencional e adequado a conectores diversificados. A mobilização das regras de ortografia foi um aspeto fundamental.

Na disciplina de Matemática, o domínio abordado foi a Geometria e Medida. No Domínio da Geometria e Medida, a intervenção incidiu na descoberta e organização progressiva de superfícies.

Em Estudo do Meio, o Domínio da Natureza foi abordado. Embora não houvesse subdomínios específicos detalhados nas atividades diárias para esta semana, a área de natureza foi contemplada no geral.

Na área de Educação Artística, especificamente em Expressão Plástica, as atividades visaram a exploração de técnicas diversas de expressão.

Semana: 26 a 30 de maio

A disciplina de Português focou-se nos domínios da Leitura e da Escrita. Relativamente à Leitura, houve uma forte ênfase na compreensão de textos narrativos e descritivos, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas). Os alunos praticaram leitura silenciosa e autónoma, mobilizaram as suas experiências e saberes na construção de sentidos do texto, e identificaram o tema e o assunto do texto. Um objetivo crucial foi exprimir uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma), o que configura o trabalho com o texto de opinião. Distinguiu-se também as características da notícia, da carta, do convite e da banda desenhada (estruturação, finalidade).

A Escrita foi desenvolvida através da redação de textos de opinião com utilização correta da grafia, pontuação, translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita. Foi também trabalhado o recurso intencional e adequado a conectores diversificados em textos orais e escritos, e a mobilização adequada das regras de ortografia.

Em Estudo do Meio, os Domínios da Sociedade, Natureza e Tecnologia foram um foco central. O trabalho centrou-se na identificação de diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar, considerando aspetos naturais, sociais, culturais e tecnológicos.

Na disciplina de Matemática, os domínios abordados foram Geometria e Medida e Dinheiro. No Domínio da Geometria e Medida, a intervenção incidiu na descoberta e organização progressiva de superfícies.

No Domínio do Dinheiro, exploraram-se os usos do dinheiro, com os alunos a elaborar e analisar listas de compras para diferentes fins, estimar custos, reconhecer a importância do dinheiro para a aquisição de bens e distinguir entre bens de primeira necessidade e bens supérfluos.

Na área de Educação Artística, especificamente em Expressão Plástica, as atividades visaram a exploração de técnicas diversas de expressão.

Dias 9 e 11:

Nestes dias estive apenas em observação, intervindo apenas quando necessário, isto uma vez que os alunos estiveram a realizar fichas de avaliações e a fazer revisões partindo de exercícios do manual.

Semana Intensiva (31 de março a 4 de abril):

Durante a semana intensiva de 31 de março a 4 de abril, foi implementado um centro de aprendizagem dinâmico e lúdico, baseado no livro "A Fábrica de Chocolate do Senhor Coelho", com foco em jogos e interação para abordar as AE do 3.º ano.

Em Português, a disciplina focou-se nos domínios da Educação Literária, da Escrita e da Gramática, com uma constante estimulação da Oralidade. No Domínio da Educação Literária, explorou-se a obra "A Fábrica de Chocolate do Senhor Coelho", com atividades de pré-leitura e leitura expressiva, promovendo a manifestação de ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pela história. No Domínio da Escrita, os alunos redigiram textos narrativos com diálogo (reconto ou novo final) e expressaram e fundamentaram opiniões na atividade "Agora é a Tua Vez: Vamos Mudar o Rumo da História!", colocando-se no lugar das galinhas e escrevendo propostas de melhoria. Foram utilizadas máscaras para dramatização e partilha de diálogos. Na Gramática, através da atividade "Pipocas Gramaticais", identificaram e conheceram classes de palavras (nome próprio, comum, coletivo; determinantes artigos definidos e indefinidos; verbos regulares e irregulares nos

tempos presente, pretérito perfeito e futuro; pronomes pessoais; adjetivos; advérbios de afirmação, negação, quantidade e grau). A Formação de Palavras, incluindo família de palavras. Os alunos também identificaram e construíram diferentes Tipos de Frases, relacionando-os com a pontuação, e trabalharam antónimos e sinónimos. A Oralidade foi estimulada através da representação de diálogos e partilha com a turma.

No âmbito de Estudo do Meio, o domínio da Natureza foi explorado através da compreensão das relações alimentares entre seres vivos, com a construção da cadeia alimentar. Foram igualmente abordados, de forma integrada, temas importantes como saúde, bem-estar animal, direitos humanos e igualdade de género, promovendo o debate sobre as condições das galinhas na fábrica.

A Matemática foi trabalhada em diversos domínios. No Domínio da Organização e Tratamento de Dados, especificamente no subdomínio de Representação e Interpretação de Dados, os alunos recolheram, organizaram e representaram dados em gráficos de barras e diagramas de caule e folhas, interpretando e comparando quantidades e diferenças entre valores. Relativamente aos Números e Operações, no subdomínio de Números Naturais, os alunos praticaram a leitura, escrita e representação de números naturais até 8 000, bem como a sua composição e decomposição, e identificaram o valor posicional dos algarismos. Resolveram problemas envolvendo números naturais até 8 000, através de atividades como "Números na Fábrica de Chocolate do Sr. Coelho" e "Bingo dos Problemas". No Domínio da Geometria e Medida, no subdomínio de Sólidos Geométricos, identificaram e classificaram prismas e pirâmides com base nas suas propriedades, distinguindo-os e relacionando-os com as suas planificações ("Ajuda a Galinha: Pirâmides e Prismas"). Reconheceram também os elementos dos sólidos geométricos. A Resolução de Problemas / Grandezas e Medida foi integrada, com a resolução de problemas matemáticos que envolviam unidades de massa e comprimento, aplicando as quatro operações e convertendo unidades de medida.

Na área de Educação Artística (Expressão Plástica), os alunos exploraram diferentes materiais e técnicas, como recorte, colagem e desenho, desenvolvendo habilidades motoras finas, criatividade e expressão artística na criação de objetos tridimensionais

(cestas, placas de protesto). A atividade "Pintar por Números" integrou a resolução de operações matemáticas com a expressão artística.

Por fim, na área de Educação Física, no bloco de Jogos, o jogo "A Caça das Galinhas" permitiu desenvolver a agilidade, rapidez, e a compreensão e respeito pelas regras, enquanto estimulou o trabalho em equipa e o espírito de colaboração.

Em suma, a metodologia adotada foi sempre leve e divertida o que facilitou o envolvimento e a motivação dos alunos, permitindo que explorem os conteúdos de forma prazerosa e significativa.

PARTE II.

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo insere-se no âmbito do Estágio de Práticas de Ensino Supervisionado (doravante, PES) do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB e centra-se na implementação de uma SD orientada para o ensino da escrita de textos de opinião no 3.º ano do ensino básico.

Nesta parte do relatório, apresenta-se a contextualização do estudo, destacando também a sua pertinência, explicitando-se a problemática e os objetivos que orientaram o estudo. Segue-se a fundamentação teórica que alicerça as opções metodológicas adotadas, com referência aos contributos mais relevantes no domínio da didática da escrita e do ensino do texto de opinião. Descreve-se, de seguida, o desenho de investigação, incluindo os participantes, os instrumentos e os procedimentos de recolha e análise de dados. Por fim, expõem-se e analisam-se os resultados obtidos, articulando-os com a literatura de referência, de modo a evidenciar o impacto da intervenção na aprendizagem dos alunos. Apresentam-se ainda as conclusões do estudo, as limitações identificadas e recomendações para investigações futuras, procurando contribuir para o aprofundamento do conhecimento científico e para a melhoria das práticas pedagógicas na promoção da competência argumentativa escrita em idades precoces.

3. Contextualização e pertinência do estudo

O ensino da escrita constitui um eixo central do currículo do 1.º CEB, assumindo particular relevância na promoção do pensamento crítico e na capacidade de comunicação eficaz dos alunos (Ministério da Educação, 2018). Entre os diversos géneros de texto previstos nas AE de Português para o 3.º ano de escolaridade, destaca-se o texto de opinião, que exige a formulação de um ponto de vista e a mobilização de argumentos adequados, competências essenciais tanto para o sucesso académico como para a participação ativa e informada na vida democrática (Ministério da Educação, 2018 ; Sim-Sim et al., 2010).

Apesar desta relevância, a investigação tem mostrado que a escrita de textos de opinião continua a representar dificuldades para muitos alunos do 1.º CEB. As fragilidades mais frequentes dizem respeito à estruturação do texto, à coerência argumentativa e ao uso adequado de conectores lógicos, competências essenciais tanto para o sucesso académico como para a participação ativa e informada na vida democrática (Sim-Sim et al., 2010).

Neste âmbito, diversos estudos salientam que o desenvolvimento da competência escrita requer uma abordagem sistemática e orientada, que inclua etapas de planificação, produção, revisão e reflexão, permitindo que a escrita seja compreendida como processo e não apenas como produto final.

As fragilidades já identificadas no domínio da escrita foram agravadas pelo período pós-pandemia. A redução do ensino presencial, das oportunidades de interação oral e da exposição a práticas de escrita estruturada contribuiu para retrocessos na fluência e na complexidade textual dos alunos. Estudos longitudinais recentes demonstram que as perdas de aprendizagem foram particularmente acentuadas entre os alunos de contextos desfavorecidos, reforçando a importância de intervenções pedagógicas direcionadas e diferenciadas (Zuniga-Montanez et al., 2025).

É neste quadro que se inscreve a presente investigação, centrada na aplicação de uma SD orientada para o ensino do texto de opinião no 3.º ano do 1.º CEB. A intervenção

procurou apoiar os alunos na compreensão das características do gênero e analisar os progressos entre as produções iniciais e finais. As SD constituem um dispositivo particularmente adequado, ao estruturar o ensino em etapas progressivas e ao proporcionar oportunidades de prática orientada e contextualizada (Dolz et al., 2001).

A pertinência científica do estudo prende-se, assim, com a possibilidade de contribuir para o conhecimento empírico sobre o ensino da argumentação escrita nos primeiros anos de escolaridade e de evidenciar o impacto de práticas explícitas no desenvolvimento da competência escrita. Simultaneamente, responde à necessidade de promover, desde cedo, oportunidades equitativas para que todos os alunos desenvolvam competências de expressão, fundamentação e participação crítica.

3.1. Pergunta e objetivos de investigação

O presente estudo pretende investigar o contributo da aplicação de uma SD centrada no ensino do texto de opinião para o desenvolvimento da competência argumentativa escrita dos alunos. Assim, a questão que orienta o estudo é a seguinte:

De que modo a implementação de uma SD orientada para o texto de opinião contribui para a melhoria das produções escritas dos alunos do 3.º ano de escolaridade do 1.ºCEB?

Para responder a esta questão central, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- implementar uma SD orientada para o ensino da escrita do texto de opinião;
- analisar os efeitos da SD, através da comparação entre as produções textuais iniciais e finais dos alunos.

4. Fundamentação teórica

O presente capítulo apresenta o enquadramento teórico que sustenta a investigação, clarificando os pressupostos conceptuais que fundamentam o ensino explícito da escrita do texto de opinião no 3.º ano do 1.ºCEB. A organização do capítulo estrutura-se em três eixos: i) a escrita como competência central no desenvolvimento linguístico, cognitivo e social; ii) o texto de opinião como género argumentativo escolar e objeto de ensino; e iii) a sequência didática, doravante SD, enquanto dispositivo didático orientado para a apropriação progressiva das características do género. Esta organização visa garantir coerência entre o enquadramento teórico, os objetivos da investigação e o currículo vigente.

4.1 O ensino da escrita e o texto de opinião no 1.º CEB

4.1.1 A escrita enquanto processo e prática social

A escrita é amplamente reconhecida pela investigação contemporânea como uma atividade cognitiva complexa, que envolve a articulação de múltiplos processos interdependentes. Ora, o modelo processual de Flower e Hayes (1981) representa um marco decisivo neste domínio, ao permitir conceptualizar a escrita como um processo dinâmico de planificação, textualização e revisão, regulado por mecanismos de monitorização contínua. Nesta perspetiva, escrever implica, particularmente, tomar decisões, definir objetivos, selecionar informação relevante, organizar ideias e reformular o texto em função de determinados critérios de adequação.

Estudos posteriores, como os de Graves (1983), reforçaram a importância de proporcionar às crianças oportunidades sistemáticas de escrita em contexto escolar, sublinhando que a aprendizagem se consolida quando os alunos participam em práticas regulares de planificação, revisão e reescrita. A escrita deixa, desta forma, de ser

percecionada como mero produto final a avaliar, para passar a ser entendida como um processo progressivo de construção de sentido (Graves, 1983).

No entanto, a complexidade da escrita não se esgota na dimensão cognitiva. Escrever também representa, aliás, uma prática social situada, que pressupõe a consideração, designadamente, de destinatários, objetivos e contextos de circulação do texto. Adam (2001) mostra que a organização textual se estrutura segundo regularidades composicionais que orientam a progressão temática e a articulação das ideias. Por sua vez, Bronckart (1999) sublinha que os géneros discursivos correspondem a formas relativamente estáveis de enunciados, socialmente construídas, que orientam a produção textual. Defende que os textos materializam formas de agir pela linguagem, inseridas em práticas sociais historicamente configuradas.

A consideração da escrita, de forma simultânea, como processo cognitivo e prática social pressupõe o reconhecimento de que aprender a escrever implica quer o desenvolvimento de estratégias mentais de planificação e revisão quer a própria compreensão das condições comunicativas que enquadram a produção textual. Ora, esta dupla dimensão representa, com efeito, um referencial fundamental para o ensino da escrita no 1.ºCEB.

Importa ainda considerar o seu papel estruturante no desenvolvimento global do aluno. Com efeito, a aprendizagem da escrita também constitui um eixo central do desenvolvimento linguístico, cognitivo e social, uma vez que envolve a mobilização articulada de conhecimentos sobre a língua, a estruturação do pensamento e a participação em práticas comunicativas socialmente situadas (Sim-Sim, 2010)

Do ponto de vista linguístico, o domínio da escrita favorece a consolidação das estruturas textuais, o alargamento do vocabulário e o controlo consciente dos mecanismos sintáticos e discursivos. Além disso, o ato de escrever permite também operar sobre a linguagem de forma refletida, ativando conhecimentos que sustentam a produção de significados e promovem uma maior consciência metalinguística.

No plano cognitivo, a escrita também assume um papel determinante na construção do pensamento. Para além da dimensão linguística, a escrita envolve processos cognitivos complexos, como o planeamento, a organização de ideias, a seleção de informação

relevante e a revisão textual (Flower & Hayes, 1981). Estes processos contribuem para o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico. Trata-se, assim, de uma atividade que promove a capacidade de análise, de interpretação e de tomada de decisão. Além disso, a escrita tem uma natureza sociocultural incontornável. Niza, Segura & Mota (2011) salientam que escrever implica considerar destinatários, finalidades comunicativas e contextos de circulação textual. Nesta perspetiva, Gonçalves (2018) reforça que a escrita escolar fomenta a responsabilidade discursiva e a participação consciente em práticas de linguagem socialmente relevantes.

Assim a escrita, enquanto domínio central do currículo, não pode ser entendida apenas como um conjunto de competências técnicas ou normativas. Cardoso (2009) defende que a escrita constitui uma prática social e escolar que envolve a relação do aluno com a linguagem, com o saber e com os contextos em que escreve. A autora evidencia que a forma como os alunos se envolvem nas tarefas de escrita depende, em larga medida, das relações que estabelecem com as práticas de escrita, tanto no contexto escolar como extraescolar. Nesta perspetiva, aprender a escrever implica também construir uma relação significativa com a escrita, o que reforça a necessidade de um ensino intencional e consciente deste domínio desde os primeiros anos de escolaridade.

Deste modo, a literatura na área converge na ideia de que a escrita transcende a dimensão técnica, constituindo uma competência estruturante que articula desenvolvimento linguístico, maturação cognitiva e inserção social, assumindo um papel central na formação de alunos capazes de pensar, comunicar e participar de forma fundamentada na vida escolar e social.

4.1.2 O lugar da escrita no currículo

A escrita ocupa, nos documentos curriculares nacionais, um lugar central, sendo reconhecida como competência estruturante do percurso escolar e da formação integral dos alunos. Em Portugal, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação & DGE, 2017) concebe a escrita como competência transversal, indispensável

ao pensamento crítico, à comunicação e à participação ativa na vida social. E a capacidade de produzir textos em diferentes géneros é percebida como condição para a autonomia intelectual dos alunos e para o exercício informado da cidadania.

As Aprendizagens Essenciais de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (DGE, 2018) reforçam esta centralidade, ao representar a escrita como prática estruturante do currículo e ao salientar a sua articulação com a leitura, a oralidade e a educação linguística. Ainda segundo as AE, os alunos devem desenvolver progressivamente competências de planificação, textualização e revisão, mobilizando convenções linguísticas e discursivas adequadas a cada género textual. A escrita é, assim, entendida como um processo contínuo de construção e aperfeiçoamento textual, exigindo prática regular, orientação pedagógica consistente e reflexão sobre o funcionamento da língua.

No âmbito da disciplina de Português, a escrita assume-se ainda como um domínio articulador das restantes competências, assumindo um papel estruturante na consolidação das aprendizagens. Além de integrar leitura, oralidade e conhecimento explícito da língua, a escrita assume uma função transversal ao currículo, na medida em que é através dela que os alunos organizam, expressam e mostram o conhecimento adquirido nos mais diversos campos disciplinares.

Esta centralidade da escrita no percurso escolar tem sido sublinhada por investigação realizada em contexto português. Cardoso, Lopes, Pereira e Ferreira (2019) destacam a importância da escrita e a sua complexidade, salientando que o seu ensino exige responsabilidade e requer dispositivos didáticos consistentes e fundamentados, valorizando também a relação que os alunos constroem com a escrita ao longo da escolaridade básica.

O currículo do 1.º CEB atribui, assim, à escrita uma função formativa e estruturante, não apenas enquanto competência específica da disciplina de Português, como também um instrumento fundamental de construção, expressão e validação do próprio conhecimento escolar.

Embora a escrita seja reiteradamente assumida como eixo central do currículo do 1.º CEB, a progressão curricular do trabalho com géneros argumentativos nem sempre foi

linear. Costa (2016), ao analisar os documentos curriculares de Português produzidos nas últimas décadas, destaca que a escrita argumentativa foi, em geral, tratada como aprendizagem tardia, enquanto se previam, desde cedo, objetivos de argumentação oral no 1.º ciclo, sem que tal mobilização se traduzisse numa aposta equivalente na escrita (Costa, 2016, pp. 175–176). Esta tensão curricular ajuda a sustentar a necessidade de um ensino explícito do texto de opinião no 1.º CEB, sobretudo quando se pretende promover a participação crítica dos alunos e a consolidação de competências de escrita associadas à fundamentação e à organização discursiva.

4.1.3 O género textual como instrumento de ação

A abordagem por géneros textuais assenta na conceção de que a linguagem se realiza em práticas sociais concretas, historicamente situadas. Nesta perspetiva, os textos não são meras combinações de estruturas linguísticas, mas formas de atuação social que emergem das necessidades comunicativas das diferentes esferas da atividade humana. Por outras palavras, os géneros não se constituem como meras categorias formais, mas configuram-se como formas relativamente estáveis de enunciados que organizam a comunicação nas mais distintas esferas da atividade humana (Bakhtin, 1986). Cada género emerge, assim, de necessidades comunicativas específicas e integra características temáticas, composicionais e estilísticas que se estabilizam socialmente, tornando-se reconhecíveis para os membros de uma comunidade.

O interacionismo sociodiscursivo aprofunda esta perspetiva, concebendo os géneros como instrumentos de ação social. Bronckart (1999) sublinha que os textos materializam formas de agir pela linguagem e que a sua produção está indissociavelmente ligada às condições de comunicação, quem escreve, para quem, com que finalidade e em que circunstâncias. Daí que a produção textual não seja um ato abstrato, mas, sim, uma ação situada, orientada por representações do contexto e por expectativas socialmente partilhadas. Daí que a aprendizagem da escrita deva integrar uma reflexão sobre tais

coordenadas, já que orientam as diversas escolhas, a vários níveis, realizadas por quem escreve.

Neste quadro, os géneros textuais podem ser concebidos como instrumentos de ação, já que permitem aos sujeitos participar em práticas discursivas socialmente reconhecidas . A apropriação de um género implica, assim, a apropriação de uma forma de intervenção no mundo social, em que o sujeito aprende a mobilizar recursos linguísticos e discursivos em função de objetivos comunicativos específicos (Bakhtin, 1986).

Ora, conceber o género textual como instrumento de ação implica, desta forma, reconhecer que o ensino, no nosso caso, da escrita (ou da oralidade) não se pode limitar ao domínio de regras formais; deve, sim, ensinar a agir pela linguagem em contextos situados, desenvolvendo nos alunos a capacidade de produzir textos funcionalmente adequados e socialmente pertinentes.

4.1.4 O texto de opinião no 1.º CEB

O texto de opinião é um género argumentativo que exige mais do que uma simples expressão de uma preferência. Com efeito, implica a formulação de uma tomada de posição sustentada por determinadas razões que justifiquem essa mesma posição. Assim, a argumentação, enquanto operação discursiva, envolve não só a apresentação de um ponto de vista como também a organização lógica dos elementos que o sustentam e a seleção de recursos linguísticos que tornem o discurso (mais) coerente e persuasivo (Dolz & Schneuwly, 1998; Adam, 2001).

E a literatura na área tem evidenciado que a competência argumentativa não se desenvolve, espontaneamente, nas fases iniciais da escolarização. Não obstante se revelem nas crianças, desde cedo, capacidades argumentativas (Brassart, 1990; Leal & Morais, 2006), a consolidação dessas capacidades depende de uma mediação pedagógica feita de forma explícita e sistemática. Assim, quando as crianças não beneficiam de um ensino orientado, muitas revelam dificuldades várias; e a saber: saber estruturar de forma autónoma uma posição que se sustente em razões coerentes (Costa, Carreto & Cerqueira,

2017; Marques, 2010); saber fazer a formulação explícita da tese, saber apresentar justificações pertinentes, além de saber usar conectores e marcadores discursivos, capazes de promover coesão e progressão temática. Entre os principais fatores passíveis de dificultar a aprendizagem do texto de opinião, destacam-se, por exemplo: a transição de meras preferências pessoais para posições justificadas; a capacidade de distinguir factos de opiniões; e a necessidade de organizar as unidades argumentativas de forma lógica e clara, produzindo um desenvolvimento textual articulado.

Neste quadro, o ensino do texto de opinião no 1.º CEB deve apoiar os alunos na aprendizagem de operações discursivas fundamentais, tais como as seguintes: a formulação explícita de uma tese clara, a seleção e organização de razões pertinentes, a utilização consistente de conectores e articuladores discursivos que sustentem a progressão argumentativa e a reflexão sobre a adequação do discurso ao destinatário e à finalidade comunicativa.

4.1.5. Fundamentos e estrutura da sequência didática

A SD inscreve-se no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, cuja matriz assenta na conceção da linguagem como instrumento de ação social. Bronckart (1999) defende que os textos não são apenas produtos linguísticos, mas formas de agir no mundo, organizadas através de géneros que refletem práticas sociais historicamente construídas. Neste enquadramento, aprender a escrever implica apropriar-se das características composicionais, linguísticas e enunciativas dos géneros, o que exige um ensino explícito e progressivo.

Este princípio encontra também suporte em evidência empírica nacional: Costa (2016) indica que a escrita de textos de opinião, desde cedo, pode criar condições linguísticas estimulantes (por exemplo, no uso de conectores) e favorecer a fluência sintática e o desenvolvimento da competência textual, defendendo a pertinência de uma intervenção educativa precoce no trabalho com géneros predominantemente argumentativos (Costa, 2016, p. 197).

É neste contexto que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001, 2004) sistematizam a SD como um dispositivo didático destinado a organizar o ensino dos gêneros textuais em etapas sequenciadas. A proposta visa estruturar o ensino dos gêneros de forma sistemática, tendo em conta as dificuldades efetivamente manifestadas pelos alunos, e oferecer-lhes um percurso que lhes permita compreender, praticar e progressivamente dominar os mecanismos discursivos que caracterizam cada gênero.

Importa distinguir o conceito de sequência didática do de sequência de ensino, frequentemente utilizados de forma indistinta na literatura, mas que não são equivalentes.

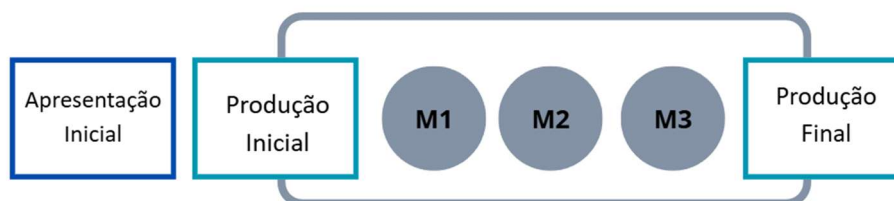
A sequência de ensino constitui um conceito mais amplo, referindo-se a qualquer organização estruturada de atividades pedagógicas ao longo do tempo, sem implicar, necessariamente, uma fundamentação teórica específica ou uma estrutura fixa.

Por sua vez, a sequência didática, tal como definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), corresponde a um dispositivo didático específico, orientado para o ensino de gêneros textuais, organizado em etapas sequenciadas e sustentado nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo.

Neste sentido, toda a sequência didática é uma sequência de ensino, mas nem toda a sequência de ensino configura uma sequência didática.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001,2004), a SD apresenta uma estrutura-base que pode ser sintetizada no esquema seguinte:

Figura 2
Estrutura de base da SD



Essa estrutura organiza-se em quatro momentos fundamentais, a seguir descritos.

1. Apresentação da situação inicial

O professor apresenta o género de texto, clarificando o contexto enunciativo, a finalidade comunicativa, o destinatário e as condições de produção do texto.

2. Produção inicial

A produção inicial, doravante PI, tem, essencialmente, uma função diagnóstica. Permite identificar as capacidades e as dificuldades manifestadas pelos alunos. Não é um exercício avaliativo, mas um instrumento de observação que orienta a planificação dos módulos de intervenção (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2004).

3. Módulos de intervenção

Constituem o núcleo operativo da SD. Correspondem a atividades orientadas que incidem sobre aspetos estruturais, linguísticos e discursivos relevantes para o género em estudo. Nos géneros argumentativos – embora não exclusivamente –, tais módulos podem incluir, por exemplo: a organização global do texto; a explicitação da tese; a construção e a hierarquização dos argumentos; o uso de conetores e modalizadores; a progressão temática e a reformulação textual. E, ao tornar explícitas as regularidades do género, estes módulos visam apoiar a sua apropriação progressiva por parte dos discentes.

4. Produção final

Realizada após os módulos de intervenção, constitui um momento de mobilização e consolidação das aprendizagens desenvolvidas ao longo da SD. Por outras palavras, permite que os discentes produzam um novo texto com base em tudo o que foi trabalhado nos módulos.

Deste modo, a SD estrutura o trabalho sobre os géneros textuais de forma orientada, favorecendo a explicitação e a consolidação das suas regularidades, além de uma aprendizagem progressiva dos géneros textuais.

4.2. Sequência didática no ensino da escrita: contributos empíricos

Nesta secção, procede-se à revisão de investigações empíricas centradas no ensino da escrita argumentativa, em que foram, por vezes, implementadas sequências didáticas enquanto dispositivo estruturador do ensino dos géneros textuais.

Costa (2016), no estudo *No limiar da escrita argumentativa*, visou «descrever capacidades de escrita argumentativa de crianças portuguesas a frequentar um 4.º ano de escolaridade, tendo por referência um contexto curricular que não previa o ensino explícito de texto argumentativo no 1.º ciclo de escolaridade.» (p. 185). E os resultados mostraram que a maioria dos alunos foi capaz de enunciar um ponto de vista, apresentar argumentos e justificar a posição assumida, embora também tenham revelado fragilidades na formulação de conclusões e na integração de contra-argumentos. Ainda assim, e como sublinhado pela autora, e apesar de se ter tratado de um estudo exploratório, com as limitações próprias de tal, «[o]s resultados apresentados permitem defender um ponto de vista favorável à intervenção educativa precoce na escrita de textos predominantemente argumentativos.» (p. 197).

Coimbra, Pereira e Cardoso (2019) apresentam um estudo longitudinal sobre a produção escrita no ensino básico, centrado no género fábula, defendendo, do ponto de vista da Didática, a relevância de analisar textos dos alunos antes e depois de uma intervenção, de modo a legitimar procedimentos de ensino por via de sequências de ensino. Neste sentido, os autores mostram que percursos didáticos consistentes apoiados em sequências de ensino favorecem a apropriação de critérios do género e melhorias em dimensões da produção escrita, reforçando a pertinência de práticas estruturadas no ensino da escrita.

Costa, Carreto e Cerqueira (2017), no estudo *E essa é a minha opinião: para o estudo da emergência da escrita argumentativa*, analisaram textos de opinião produzidos por alunos do 2.º e do 4.º ano do 1.º CEB, num contexto em que não houve ensino explícito do género. A análise incidu sobre elementos da macroestrutura (ponto de vista, argumentos, contra-argumentos e conclusão) e da microestrutura (uso de conectores, ortografia e pontuação). Quanto aos resultados alcançados, «a análise comparativa da escrita argumentativa no 2.º ano e no 4.º ano, apesar de não haver ensino explícito e intencional, evidencia crescimento ao longo do 1.º ciclo» (p. 70). Pode destacar-se, a título exemplificativo, a presença de capacidades argumentativas precoces já no 2.º ano, não obstante tenham também sido identificadas fragilidades na apresentação de contra-argumentos e na estruturação de conclusões. Aliás, e como sublinhado ainda pelas autoras, «[a]inda que em proporções diferentes no 2.º e no 4.º ano, a identificação capacidades incipientes de escrita argumentativa leva a crer que este género devia integrar as orientações programáticas desde o início da escrita compositiva. (p. 70)».

Pereira (2007), na dissertação *Efeitos da sequência didática em textos escritos no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O relato*, analisou o impacto da implementação de uma SD na produção do género relato, comparando produções realizadas antes e após a intervenção. Os resultados mostram progressos na organização macroestrutural, na maior explicitação das fases constitutivas do género e na melhoria de aspetos de coesão e organização textual, evidenciando o contributo da SD enquanto dispositivo estruturado de ensino.

Martins (2019), no relatório *Texto de Opinião: a escrita enquanto processo na aula de Português*, desenvolveu um trabalho centrado na didatização do género escolar texto de opinião, valorizando a escrita enquanto processo. A autora identifica como dificuldade frequente a tendência dos alunos para se centrarem apenas na textualização, negligenciando as fases de planificação e revisão, defendendo a necessidade de um ensino que integre explicitamente essas etapas. A intervenção pedagógica assentou na construção de um modelo didático do género e na implementação de percursos didáticos ajustados às dificuldades evidenciadas nas produções dos alunos. Os resultados apontam para melhorias a nível da organização estrutural dos textos, reforçando a ideia de que o ensino do género deve ser concebido como um processo gradual, sustentado em análise, reflexão

e prática sistemática, de modo a promover o desenvolvimento das competências de escrita.

Ribeiro e Gusmão (2019), no artigo *A escrita de textos de opinião no sexto ano do Ensino Fundamental: o estudo das unidades linguísticas relativas ao gênero*, investigaram o processo de produção do texto de opinião numa turma do sexto ano, através de uma pesquisa-ação crítica operacionalizada por meio de uma SD. A análise incidu sobre a representação do contexto social, a estrutura discursiva e, de forma mais aprofundada, sobre determinadas unidades linguísticas, como as expressões de responsabilização enunciativa, os organizadores argumentativos, os verbos declarativos e os advérbios modalizadores. Os resultados evidenciaram progressos entre as produções iniciais e finais, tanto a nível da organização estrutural como na utilização de recursos linguísticos adequados ao propósito argumentativo, confirmando a eficácia do trabalho sistemático com o gênero texto de opinião no desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos.

Silva e Guimarães (2021), no artigo *O planeamento no processo de produção do texto de opinião e o aprimoramento da escrita: reflexões a partir de um programa de intervenção*, analisaram a influência do planeamento na escrita do texto de opinião, a partir da implementação de uma SD com alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental. O estudo permitiu comparar o desempenho de estudantes que realizaram o planeamento da escrita com o daqueles que não o fizeram. Os resultados evidenciaram que os alunos que recorreram ao planeamento apresentaram melhores desempenhos a nível da estrutura, da coesão e da coerência textual, confirmando o contributo do ensino explícito do planeamento para o aprimoramento da escrita.

Além das intervenções com SD, alguns estudos têm evidenciado a relevância da explicitação das propriedades dos géneros através de modelos didáticos.

Pinto (2018), no artigo *Modelo didático do género exposição escrita: identificação e avaliação dos resultados da sua implementação na qualidade dos textos que os alunos produzem*, analisou os efeitos da implementação de um Modelo Didático do Género (MDG) no ensino da exposição escrita, no 4.º ano de escolaridade. A comparação entre produções

textuais realizadas antes e depois da intervenção evidenciou, nomeadamente, os resultados seguintes: melhorias significativas na macroestrutura textual, nomeadamente na presença de introdução, desenvolvimento organizado por subtemas e fechamento, e progressos na utilização de estruturadores de informação e na organização em parágrafos. Estes resultados sugerem que o ensino sistemático e a explicitação sistemática das propriedades do género concorrem para a melhoria da qualidade dos textos dos alunos.

Pinto (2020), no artigo *Escrever para aprender a expor no ensino básico: construindo o modelo didático do género exposição escrita*, apresenta a construção de um Modelo Didático do Género (MDG) para o ensino da exposição escrita no ensino básico. Construção essa orientada, particularmente, pelos princípios da sequencialidade e da explicitação das propriedades do género. A autora conclui que a sistematização intencional dessas propriedades favorece o desenvolvimento progressivo das competências de escrita dos alunos, permitindo-lhes mobilizar conhecimentos em novos contextos; e, assim, reforçar a própria articulação entre escrever e aprender.

Em síntese, os estudos analisados apontam para o contributo de intervenções didáticas estruturadas — nomeadamente, com recurso a sequências didáticas — na melhoria da qualidade da escrita argumentativa dos alunos.

5. Metodologia

5.1. Pergunta de investigação e objetivos

O presente estudo teve como finalidade analisar os efeitos da implementação de uma SD, elaborada por Sónia Pereira, docente da Escola Básica de Brejo (Agrupamento de Escolas de Loureiro), no desempenho de alunos do 3.º ano do 1.º CEB na escrita do texto de opinião.

A investigação foi orientada pela seguinte pergunta:

Que efeitos tem a implementação de uma SD na qualidade das produções escritas de texto de opinião de alunos do 3.º ano do 1.º CEB?

Para responder a esta questão, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- implementar uma SD orientada para o ensino da escrita do texto de opinião;
- analisar os efeitos da SD, através da comparação entre as produções textuais iniciais e finais dos alunos.

5.2. Metodologia de investigação

5.2.1. Enquadramento metodológico e desenho geral da investigação

A natureza da questão de investigação e dos objetivos definidos conduziu à opção por uma abordagem de investigação-ação, assumindo uma natureza mista, articulando procedimentos qualitativos e quantitativos na recolha, tratamento e interpretação dos dados.

A opção por esta abordagem decorre da necessidade de analisar a intervenção didática implementada a partir de diferentes perspetivas, integrando a descrição objetiva de ocorrências textuais com a interpretação aprofundada dos processos de aprendizagem evidenciados nas produções dos alunos.

De acordo com Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007), a investigação de métodos mistos caracteriza-se pela combinação intencional de abordagens qualitativas e quantitativas num mesmo estudo, com o propósito de proporcionar uma compreensão mais abrangente e integrada do fenómeno em análise. Também Creswell e Plano Clark (2018) defendem que os métodos mistos permitem articular a análise estatística com a interpretação contextualizada dos dados, promovendo maior consistência e validade nas conclusões alcançadas.

No presente estudo, a dimensão quantitativa manifestou-se através da análise descritiva das produções escritas iniciais e finais, procedendo-se à identificação e quantificação de elementos estruturais e linguístico-discursivos, tais como a presença das componentes macroestruturais do texto de opinião, a utilização de conectores argumentativos e outros mecanismos de textualização. Esta análise permitiu observar tendências de evolução e comparar objetivamente os resultados da intervenção.

Paralelamente, a dimensão qualitativa assumiu particular relevância na interpretação das produções textuais, na análise do conteúdo argumentativo e na compreensão dos processos de construção do texto ao longo da SD. A leitura interpretativa dos textos possibilitou examinar não apenas a ocorrência de determinados elementos, mas também a sua adequação ao propósito comunicativo, a coerência global do discurso e a progressiva consolidação das estratégias argumentativas mobilizadas pelos alunos.

Deste modo, a articulação entre análise quantitativa descritiva e análise qualitativa interpretativa permitiu uma compreensão mais aprofundada do impacto da SD implementada, assegurando uma leitura integrada dos resultados obtidos e reforçando a consistência metodológica da investigação.

A natureza da questão de investigação e dos objetivos definidos conduziu à opção por uma abordagem de investigação-ação, de carácter qualitativo, considerada particularmente

adequada em contextos educativos em que se pretende, em simultâneo, compreender e transformar as práticas de ensino. Bogdan e Biklen (1994, pp. 15–80) caracterizam a investigação-ação como um tipo de investigação aplicada em que o investigador se envolve ativamente na situação estudada, não apenas para a descrever, mas também para a modificar, numa perspetiva de melhoria das práticas.

No domínio da educação, a investigação-ação é entendida como a investigação realizada pelo professor no seu próprio contexto de trabalho, tendo como ponto de partida a necessidade de responder a problemas concretos e de promover o desenvolvimento profissional. Tal como salienta Esteves (2002), esta metodologia constitui um dispositivo que fomenta uma atitude reflexiva contínua, levando o professor a interrogar a realidade em que intervém e a questionar-se enquanto elemento dessa mesma realidade.

Nunan (1992) descreve a investigação-ação como um processo cíclico, organizado em fases de planear, agir, observar e refletir, que se reestruturam continuamente à medida que o investigador analisa os efeitos da sua intervenção e introduz ajustamentos.

É precisamente esta lógica cíclica que enquadra o presente estudo: a planificação da SD, a sua implementação em contexto de sala de aula, a observação sistemática das produções escritas dos alunos e a reflexão sobre os efeitos da intervenção. O papel da investigadora articula, assim, a função docente — responsável pela condução das atividades e a função analítica, dedicada à recolha, sistematização e interpretação dos dados, procurando, em simultâneo, responder à pergunta de investigação e promover a melhoria das práticas de ensino da escrita no 1.º CEB.

5.2.2. Contexto e participantes

O estudo foi realizado numa escola pública do norte de Portugal, pertencente a um agrupamento de escolas do concelho de Viana do Castelo. A intervenção decorreu numa turma de 3.º ano do 1.º CEB, composta por 18 alunos, no âmbito da PES. É de salientar que apenas 15 dos 18 alunos estiveram envolvidos no estudo presente, uma vez que os três ausentes se encontravam de férias.

A turma apresenta diversidade a nível etário, cultural e linguístico. Os alunos têm idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos e são maioritariamente de nacionalidade portuguesa, estando igualmente representadas as nacionalidades brasileira, espanhola e colombiana. Esta heterogeneidade constitui uma característica relevante do contexto em que decorreu a intervenção.

A caracterização geral dos participantes encontra-se sintetizada na Tabela 10 – Caracterização dos participantes (alunos), que apresenta a distribuição por género, idade, nacionalidade, problemas de saúde e apoios educativos.

Tabela 10

Caracterização dos participantes

Variável	Categoria	Frequência (n)	Percentagem (%)
Género	Feminino	7	46,7
	Masculino	8	53,3
Idade	7 anos	4	26,7
	8 anos	9	60,0
	9 anos	2	13,3
Nacionalidade	Portuguesa	11	73,3
	Brasileira	2	13,3
	Espanhola	1	6,7
	Colombiana	1	6,7
Condição de saúde diagnosticada	Sem diagnóstico registado	12	80,0
	Asma, PHDA e outras condições diagnosticadas	3	20,0

Medidas de suporte	Não beneficiam de medidas de suporte	12	80,0
	Beneficiam de medidas de suporte (DL 54/2018)	1	6,7
Acompanhamento especializado	Apoio Terapia da Fala / Psicologia	2	13,3

No que respeita ao género, o grupo de participantes é constituído por 7 alunos do género feminino (46,7%) e 8 do género masculino (53,3%). Quanto à idade, 4 alunos têm 7 anos (26,7%), 9 têm 8 anos (60,0%) e 2 têm 9 anos (13,3%).

Relativamente à nacionalidade, 11 alunos são de nacionalidade portuguesa (73,3%), 2 brasileira (13,3%), 1 espanhola (6,7%) e 1 colombiana (6,7%). Esta diversidade nacional constitui uma característica do grupo a considerar na caracterização do contexto de estudo.

No que se refere à saúde, 12 alunos (80,0%) não apresentam diagnóstico de condição de saúde registado, enquanto 3 alunos (20,0%) têm diagnóstico de asma, PHDA ou outras condições de saúde, acompanhadas pelos serviços competentes.

Quanto às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, 12 alunos (80,0%) não beneficiam de medidas de suporte, 1 aluno (6,7%) beneficia de medidas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 e 2 alunos (13,3%) têm acompanhamento especializado em Terapia da Fala e/ou Psicologia, em articulação com os serviços da escola e da comunidade.

A caracterização apresentada permite contextualizar o grupo de participantes e enquadrar a análise dos resultados da intervenção.

5.2.3. Dispositivo de intervenção: sequência didática

A SD utilizada é da autoria de Sónia Pereira, docente da Escola Básica de Brejo (Agrupamento de Escolas de Loureiro). Inicialmente construída pela autora em língua

inglesa, para ser utilizada no quadro de uma turma bilingue de 3.º ano de escolaridade, também para o ensino da escrita de um texto de opinião, a referida SD foi posteriormente objeto de tradução e adaptação para a língua portuguesa, com vista à sua aplicação no contexto de três turmas também do 1.º ciclo do ensino básico, integradas em duas instituições de ensino portuguesas. Este estudo está descrito num capítulo em coautoria de L. Graça, S. Pereira, B. Gil, F. Rocha e L. A. Pereira (Graça et al. no prelo).

A estrutura global da SD implementada pode ser observada na Tabela 11, que sintetiza as etapas fundamentais da intervenção:

Tabela 11
Estrutura da SD

Etapas da SD	Descrição
Apresentação da situação de comunicação	Leitura e exploração da obra <i>Irmãos</i> de Rocio Bonilla (del Rocío Bonilla et al., 2020), seguida de discussão sobre a temática, preparando a escrita inicial de um texto de opinião.
PI	Escrita de um primeiro texto de opinião, a partir da questão polémica «Ter um irmão: sim ou não?», com o objetivo de diagnosticar conhecimentos e dificuldades.
Módulo 1	Exploração da estrutura do texto de opinião e identificação da função de cada parte.
Módulo 2	Trabalho específico sobre introdução e a conclusão: estratégias de início e fecho do texto, expressões linguísticas apropriadas e organizadores textuais.
Módulo 3	Trabalho específico sobre o desenvolvimento do corpo do texto: seleção e organização de argumentos a favor e contra, utilização de conetores lógicos.
Módulo 4	Integração de argumentos a favor e contra; contra-argumentos; aprofundamento da capacidade argumentativa.
PF	Escrita de um novo texto de opinião sobre a mesma questão polémica, mobilizando as aprendizagens realizadas até ao momento.

Para efeitos de recolha de dados, foram particularmente relevantes a PI e a PF de textos de opinião realizadas pelos alunos, uma vez que permitiram recolher evidências sobre a evolução das suas competências de escrita, ao longo da intervenção.

Como se observa na Tabela 11, a sequência iniciou-se com a apresentação de uma situação de comunicação (Anexo 1), etapa que permitiu contextualizar a tarefa e ativar conhecimentos prévios dos alunos. Seguiu-se a PI (Anexo 2) , que permitiu avaliar o ponto de partida de cada participante.

Os quatro módulos estruturaram um percurso gradual e intencional de ensino do género, incidindo sobre aspetos estruturais e linguísticos essenciais (Anexos 3, 4 ,5 ,6 ,7 , 8 e 9).

Por fim, a PF (Anexo 12) permitiu verificar em que medida os alunos mobilizaram tudo o que tinham aprendido até ao momento.

Após a apresentação geral da estrutura da SD, importa agora descrever, de forma detalhada, cada uma das etapas que a constituíram.

5.2.3.1. Apresentação da situação de comunicação

A SD iniciou-se com a apresentação da situação de comunicação (anexo 1) que enquadrou a tarefa de escrita. Este primeiro momento teve como finalidade introduzir o tema que seria trabalhado e envolver os alunos na questão central.

Para iniciar a aula, foi realizada uma leitura expressiva e conjunta do excerto selecionado do livro adotado pela turma, de modo a captar a atenção dos alunos e a introduzir o tema das relações entre irmãos. Após a leitura, foi promovida uma breve conversa orientada, em grande grupo, na qual os alunos partilharam experiências pessoais relacionadas com ter ou

não irmãos. Este momento permitiu ativar conhecimentos prévios e criar um ambiente de participação, verificando-se grande interesse por parte dos alunos.

Seguidamente, foi apresentada a questão polémica que serviria de ponto de partida para as produções escritas ao longo da SD: “Ter um irmão: sim ou não?”.

Este momento inicial encerrou com a clarificação da tarefa: cada aluno seria convidado, mais tarde, a escrever um texto de opinião sobre a questão polémica apresentada, justificando a sua posição. Este enquadramento garantiu que todos compreendessem o propósito da escrita e a situação comunicativa em que se inseria.

5.2.3.2. Produção textual inicial

A PI teve como objetivo diagnosticar as capacidades e as dificuldades dos alunos na escrita de um texto de opinião. Para isso, foi-lhes solicitado que escrevessem individualmente sobre a questão polémica “Ter um irmão: sim ou não?”, sem qualquer apoio prévio de planificação, discussão de modelos ou explicação da estrutura do género (anexo 2).

Esta primeira tarefa permitiu identificar as capacidades e as principais dificuldades Reveladas pelos alunos nomeadamente a nível da organização do texto, da formulação de argumentos e do uso de recursos linguísticos característicos do género.

5.2.3.3. Módulos

No primeiro módulo, os alunos exploraram a estrutura global do texto de opinião. A partir de textos-modelo e exercícios de identificação, visou-se apoiar os alunos a compreender que este género se organiza em três partes essenciais: introdução, desenvolvimento e conclusão (anexos 3 e 4).

O segundo módulo centrou-se na introdução e na conclusão (anexos 5 e 6). Os alunos foram convidados a redigir, individualmente, introduções curtas a partir de estruturas linguísticas características do género e conclusões que retomassem a opinião inicial, fechando o texto de forma coerente.

O terceiro módulo centrou-se no desenvolvimento do texto. Os alunos realizaram exercícios em que distinguiram opinião, razão e exemplo, e praticaram o uso de conectores (anexos 7, 8 e 9).

O quarto módulo introduziu a noção de contra-argumento, promovendo um nível adicional de complexidade. A partir de situações simples, os alunos escreveram parágrafos que incluíam razões contrárias à sua posição inicial, exercitando a capacidade de reconhecer e considerar perspectivas divergentes (anexo 10).

5.2.3.4. Produção textual final

A sequência concluiu-se com uma PF individual (anexo 12); momento este em que os alunos voltaram a escrever um texto de opinião sobre a mesma questão polémica inicial. Esta produção teve como finalidade avaliar a aplicação autónoma das aprendizagens realizadas nos módulos.

5.2.4. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados acompanhou a implementação da SD. Os dados principais do estudo foram constituídos pelas produções escritas dos alunos realizadas em dois momentos distintos: a PI, antes do desenvolvimento dos módulos de ensino, e a PF, após a realização

destes últimos. Cada texto foi produzido individualmente, de modo a refletir o percurso autônomo de cada aluno. As produções foram recolhidas em suporte físico, organizadas em dossiês individuais por aluno e posteriormente digitalizadas para efeitos de análise. Paralelamente, foram reunidos outros registos escritos resultantes das atividades desenvolvidas ao longo dos diferentes módulos da SD. Porém, se estes documentos contribuíram para a compreensão do processo de aprendizagem, não foram objeto de análise no âmbito do presente estudo.

Foram assegurados os princípios éticos da investigação, garantindo-se a confidencialidade e o anonimato dos participantes. Cada aluno foi identificado através de um código alfanumérico (A1, A2, A3, etc.), utilizado em todas as fases de tratamento e apresentação dos dados.

5.2.5. Procedimentos e instrumentos de análise de dados

Com vista à avaliação dos efeitos da SD implementada, realizou-se uma análise comparativa das PI e PF dos alunos, procurando identificar progressos na escrita argumentativa, bem como dimensões ainda em processo de consolidação.

A análise dos dados teve por referência o modelo de análise textual de Bronckart (1997), adaptado às finalidades específicas da intervenção didática desenvolvida, sendo que as categorias de análise e os respetivos procedimentos analíticos propriamente ditos que foram adotados estão descritos de forma detalhada em Graça et al. (no prelo).

Neste enquadramento, foram consideradas três dimensões de análise interligadas: i) o plano do texto, ii) os mecanismos de textualização e iii) os mecanismos enunciativos.

Paralelamente, foi também analisada a extensão das produções, mediante a contagem do número de palavras nas PI e nas PF, apenas enquanto indicador quantitativo complementar.

PLANO DO TEXTO

No que respeita ao plano do texto, a análise incidiu sobre as partes estruturais do texto de opinião, considerando-se as seguintes: parte inicial, corpo do texto e fechamento.

Na parte inicial, avaliaram-se dois itens: a apresentação do tema/assunto sobre o qual se dá a opinião e a apresentação da opinião. Para cada um destes itens, consideraram-se níveis de desempenho de 0 a 3: nível 0, quando o item não estava presente; nível 1, quando surgia de forma incompleta; nível 2, quando havia presença completa, ainda que com fragilidades ao nível do domínio linguístico; e nível 3, quando, além de presente, o item se encontrava linguisticamente bem elaborado.

No corpo do texto, a apresentação de argumentos constituiu o único item analisado, considerando igualmente níveis de 0 a 3: nível 0, quando o item estava ausente; nível 1, quando estava presente, mas reduzido a uma enumeração simples de argumentos; nível 2, quando incluía enumeração e justificação; e nível 3, quando integrava enumeração, justificação e contra-argumentação.

No fechamento, avaliaram-se dois itens: retoma do assunto e retoma da opinião, aplicando a mesma lógica de níveis anteriormente descrita.

MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO

Relativamente aos mecanismos de textualização, o enfoque da análise recaiu sobre os mecanismos de conexão utilizados nas partes do texto.

Foram considerados os seguintes itens: organizadores textuais da parte inicial; organizadores textuais do corpo do texto; conectores argumentativos do corpo do texto; organizadores textuais do fechamento; paragrafação; e pontuação.

Para estes itens, utilizaram-se níveis de desempenho de 0 a 2: nível 0, quando o item estava ausente; nível 1, quando havia elementos que atestavam a sua presença, ainda que nem sempre com coerência; e nível 2, quando, além de presente, se verificava coerência na sua utilização.

MECANISMOS ENUNCIATIVOS

A análise incidiu sobre dois itens: gestão das vozes (1.^a e/ou 3.^a pessoa) e modalizações (intensificadores ou atenuadores de opinião).

Para cada um destes itens, foram usados dois níveis de desempenho: nível 0, a indicar ausência ou uso inadequado, e nível 1, correspondente à presença adequada do mecanismo.

Em síntese, a atribuição dos níveis resultou da verificação, em cada produção, da presença/ausência e do grau de realização de cada item, de acordo com os descritores definidos para cada dimensão.

Em termos procedimentais, atribuí a cada item da grelha o nível correspondente, de acordo com os descritores definidos. No plano do texto, atribuí nível 0 quando o item não estava presente e nível 1 quando surgia de forma incompleta; atribuí nível 2 quando o item apresentava presença completa, ainda que com deficiências ao nível do domínio linguístico, e nível 3 quando, além de presente, se encontrava linguisticamente bem elaborado.

No item relativo à apresentação de argumentos, distingui entre enumeração simples (nível 1), enumeração e justificação (nível 2) e enumeração, justificação e contra-argumentação (nível 3).

Nos mecanismos de textualização, utilizei níveis de 0 a 2, distinguindo ausência (nível 0), presença nem sempre coerente (nível 1) e presença com coerência (nível 2). Por fim, nos mecanismos enunciativos, utilizei níveis 0 e 1, correspondentes a ausência e presença (correta) do mecanismo, permitindo comparar os resultados obtidos nas PI e nas PF.

6. Apresentação de resultados

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos a partir da análise das produções escritas realizadas na PI e na PF, com o objetivo de identificar eventuais alterações no desempenho dos alunos após a implementação da SD.

A apresentação dos resultados organiza-se de acordo com as dimensões definidas na grelha de análise. Sempre que pertinente, a análise é ilustrada com excertos das produções dos alunos, devidamente identificados, de modo a sustentar empiricamente os resultados observados.

6.1. Extensão dos textos

A Tabela 12 apresenta o número de palavras das produções escritas de cada aluno na PI e na PF, bem como a diferença entre os dois momentos.

Tabela 12

Número de palavras da produção escrita

NÚMERO DE PALAVRAS DA PRODUÇÃO ESCRITA			
Alunos	PI	PF	PF - PI
A1	54	40	-14
A2	131	81	-50
A3	142	51	-91
A4	167	57	-110
A5	39	57	18
A6	63	69	6
A7	143	84	-59
A8	79	72	-7

A9	82	59	-23
A10	83	53	-30
A11	119	77	-42
A12	152	77	-75
A13	182	105	-77
A14	154	42	-112
A15	86	45	-41
Média	111,7	64,6	-47,1

De forma geral, observa-se uma diminuição da extensão dos textos na PF relativamente à PI na maioria dos alunos. Contudo, registam-se duas situações (A5 e A6) em que se verifica um ligeiro aumento do número de palavras. A média global passa de 111,7 palavras na PI para 64,6 palavras na PF, o que corresponde a uma redução média de 47,1 palavras.

Importa sublinhar que a variação da extensão, por si só, não constitui um indicador direto de qualidade textual. A redução observada poderá estar associada a uma maior focalização no tema e a uma organização mais ajustada ao género textual, hipótese que será analisada nas secções seguintes, à luz das dimensões analisadas.

No caso do aluno A11, por exemplo, a PI apresenta um texto predominantemente narrativo, centrado em episódios pessoais, com a irmã:

Figura 3

Excerto retirado da PI A11

“A minha mãe diz para eu arrumar os meus brinquedos mas não arrumo eu peço a minha irmã para arrumar ...”

Figura 4

Excerto retirado da PI do A11

Eu tenho uma irmã eu gosto algumas coisas
mas de tudo não. ^{Alguns} ~~algumas~~ coisas, minha
mãe diz ^{me} para eu ^{arrumar} ~~arrumar~~ as coisas
brinquedos mas não ^{arrumo} ~~arrumar~~ eu ^{faço} ~~faço~~
a minha irmã ^{arrumaria} ~~arrumar~~ ela ^{arrumo} ~~arrumar~~.
Depois, eu digo a minha mãe ^{que} ~~que~~ eu já
acabei de ^{arrumar} ~~arrumar~~, quando eu tenho
nenhuma eu digo a minha irmã para
dizer ^{para} ~~para~~ a minha mãe ^{que} ~~que~~ meu pai ^{mas} ~~mas~~ ^{com} ~~com~~
quando a minha irmã diz mal eu ^{interrompo} ~~interrompo~~
o que ela diz ^{eu} ~~eu~~ ^{interrompo} ~~interrompo~~ "anda cá" eu digo-lhe
o que eu quero dizer depois digo para ela
repetir algumas coisas ela faz ^{me} ~~me~~ ^{quando} ~~quando~~
eu saio do meu banho ela faz-me ^{cosigas} ~~cosigas~~,
A minha irmã é a ^{mais} ~~mais~~ ^{engraçada} ~~engraçada~~ da
minha casa.

Já na PF, o aluno produz um texto mais curto, mas claramente mais estruturado e ajustado ao género:

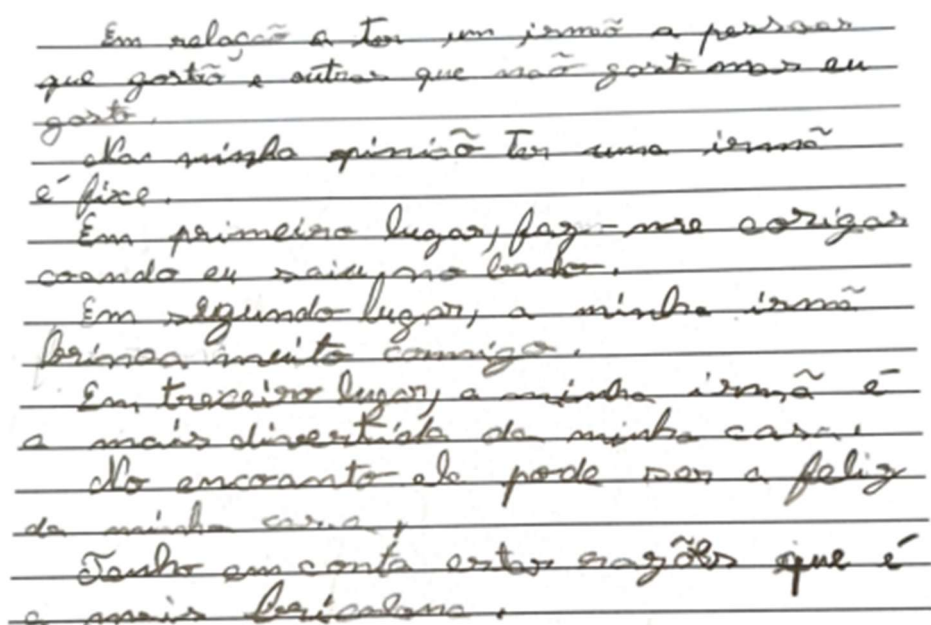
Figura 5

Transcrição melhorada do excerto da PF A11

"Em relação a ter um irmão, a pessoas que gostam e outras que não gosta mas eu gosto. Na minha opinião ter uma irmã é fixe. Em primeiro lugar faz-me cosigas quando eu saio no banho. Em segundo lugar a minha irmã brinca muito comigo. Em terceiro lugar a minha irmã é a mais divertida da minha casa. No entanto ela ser a feliz da minha casa. Tendo em conta estas razões que é a mais brincalhona."

Figura 6

Excerto retirado da PF do A11



Em relação a ter um irmã a pessoas
que gostam e outras que não gostam eu
gosto.
Na minha opinião ter uma irmã
é fixe.
Em primeiro lugar, faz-me corrigir
quando eu saio no banco.
Em segundo lugar, a minha irmã
brinca muito comigo.
Em terceiro lugar, a minha irmã é
a mais divertida da minha casa.
Do contrário ela pode não ser feliz
na minha casa.
Tendo em conta estes argumentos que é
a mais barulhento.

Apesar de a PF ser menos extensa do que a PI, observa-se que o aluno organiza o texto em torno de uma opinião explícita (“eu gosto”; “na minha opinião ter uma irmã é fixe”), apresenta três razões claramente marcadas (“em primeiro lugar...”, “em segundo lugar...”, “em terceiro lugar...”) e encerra com uma conclusão que retoma a posição inicial (“tendo em conta estes argumentos...”). Embora a extensão seja inferior, a produção revela, assim, maior adequação às características do texto de opinião.

Em síntese, os dados da Tabela 12 e o exemplo apresentado sugerem que a redução da extensão dos textos da PI para a PF não corresponde necessariamente a um empobrecimento textual, podendo antes estar associada a uma maior economia discursiva e a um ajustamento mais consistente às características do género (Coimbra, Pereira, & Cardoso, 2019).

6.2. Plano do texto

A análise do plano do texto, apresentada na Tabela 13, permite observar a evolução da organização global das produções escritas entre a PI e a PF.

De forma global, os dados evidenciam uma deslocação progressiva de níveis mais baixos para níveis intermédios e superiores entre a PI e a PF, sugerindo uma maior estabilidade na organização estrutural do género após a implementação da SD.

Tabela 13

Plano do texto

Plano do Texto		Texto							
		Produção Inicial				Produção Final			
Parte Inicial	Níveis	0	1	2	3	0	1	2	3
	Apresentação do tema/assunto	15				4	8	3	
	Apresentação da opinião	5	5	4	1	1	4	6	4
Corpo do Texto	Níveis	0	1	2	3	0	1	2	3
	Apresentação de argumentos	6	6*	3		3	4	6	2
Fechamento	Níveis	0	1	2	3	0	1	2	3
	Retoma do assunto	14	1			6	2	4	3
	Retoma da opinião	13		2		5	4	3	3

No que respeita à parte inicial, verifica-se que, na PI, um número significativo de alunos não explicitava claramente o tema ou a opinião defendida, concentrando-se maioritariamente nos níveis 0 e 1.

Era frequente que os alunos: não explicitassem a opinião logo no início; recorressem à descrição de episódios pessoais sem relação direta com a questão polémica; apresentassem razões de forma dispersa; ou não incluíssem conclusão. Na PF, observa-se uma deslocação para níveis superiores, evidenciando maior capacidade de introduzir o tema e formular explicitamente a posição assumida.

Relativamente ao corpo do texto, na PI predominavam produções com ausência de argumentos ou com enumeração pouco desenvolvida. Após a implementação da SD, regista-se um aumento do número de alunos que apresentam argumentos justificados e, em alguns casos, tentativas de contra-argumentação, situando-se nos níveis 2 e 3.

No que diz respeito ao fecho do texto, a PI revela que a maioria dos alunos não retoma explicitamente a opinião defendida. Na PF, observa-se uma maior presença de conclusões que recuperam a posição inicial, ainda que nem sempre de forma linguisticamente elaborada.

Globalmente, os dados sugerem uma melhoria na estruturação macrotextual das produções escritas, traduzida numa maior estabilidade na organização do género texto de opinião. Esta evolução é consistente com a literatura que aponta para o impacto positivo de um ensino explícito e sistemático do género textual (Dolz et al., 2001, 2004; Ribeiro & Gusmão, 2019).

6.2.1. Parte inicial

A parte inicial do texto de opinião assume um papel estruturante, na medida em que é neste momento que o autor deve introduzir o tema e explicitar a posição que irá defender.

Na PI, observa-se uma concentração significativa de alunos nos níveis mais baixos relativamente à apresentação do tema e da opinião. Em vários casos, os textos iniciam-se com narrativas ou descrições de experiências pessoais, adiando ou omitindo a formulação clara do posicionamento. Este padrão revela uma dificuldade na apropriação da função argumentativa do género, sendo frequente a substituição da opinião por relatos experienciais.

Na PF, verifica-se uma deslocação para níveis superiores, com aumento do número de alunos que introduzem o tema de forma mais clara e explicitam a sua opinião logo na abertura. Esta evolução sugere maior controlo da função organizadora da parte inicial e maior adequação às exigências do género.

6.2.1.1. Apresentação do Tema/Assunto

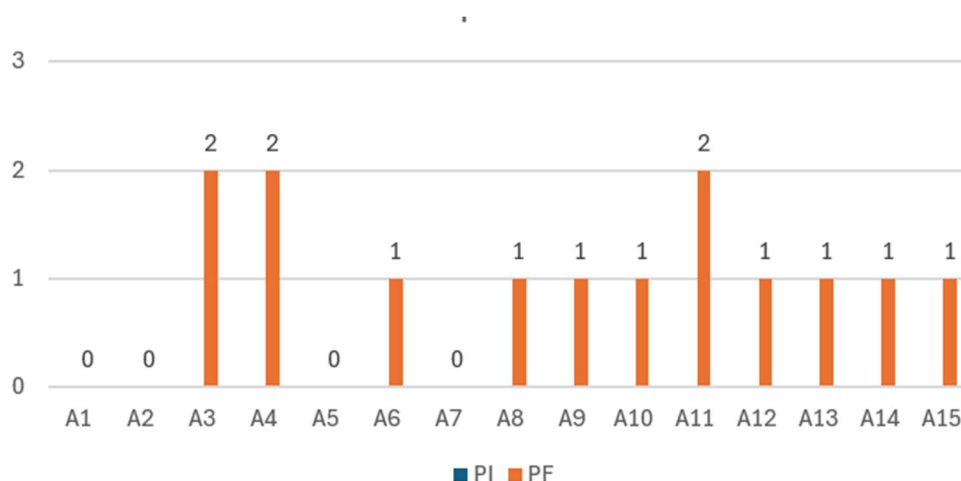
A Figura 7 apresenta a evolução da apresentação do tema/assunto entre a PI e a PF.

Na PI, todos os alunos se situam no nível 0, o que indica ausência de introdução explícita do tema na abertura dos textos. As produções iniciam-se, de forma recorrente, com referências narrativas ou informações pouco contextualizadas, relacionadas com irmãos sem delimitação clara do tópico em discussão.

Na PF, observa-se uma alteração significativa na distribuição dos níveis: três alunos (A3, A4 e A11) situam-se no nível 2; oito alunos no nível 1; e quatro permanecem no nível 0. Estes dados indicam que a maioria dos alunos passou a introduzir o tema de forma mais explícita, ainda que nem sempre plenamente desenvolvida.

Figura 7

Gráfico com comparação entre a PI e a PF na apresentação do tema/ assunto



O caso do aluno A14 (Figura 8) ilustra esta progressão.

Na PI, a abertura revela forte dependência do enunciado da tarefa, com formulação vaga e ausência de contextualização temática.

Figura 8

Apresentação do tema/ assunto - PI A14

Eu tenho um irmão que é um jogador de futebol e
quando eu me lembro dele está sempre a
fazer puzzles e jogos de tabuleiro e
vamos para a igreja e vamos juntos e andamos
de bicicleta. Eu tenho uma boa relação
com ele, apesar dele me bater eu gosto dele.
Eu ainda me lembro quando fomos para o

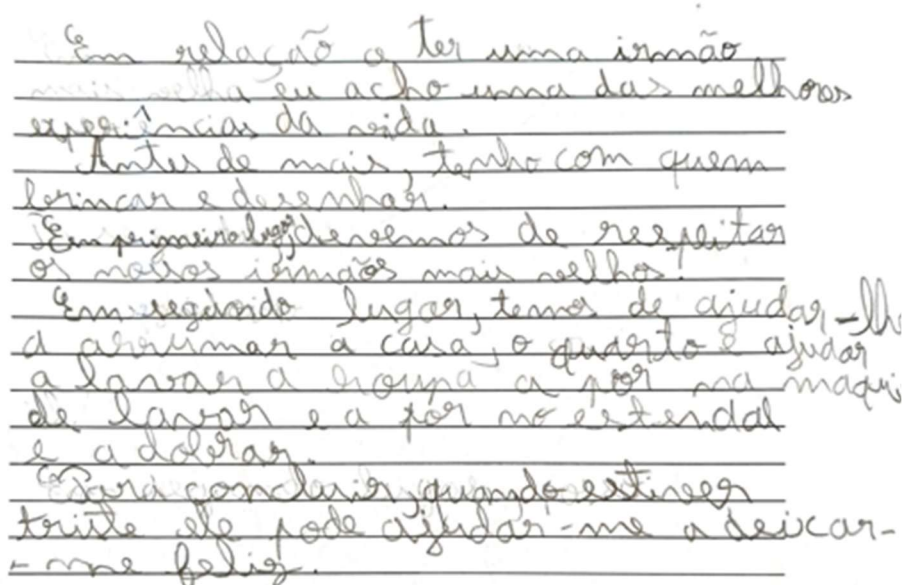
A abertura não cumpre plenamente a função de situar o leitor: o assunto é enunciado de modo vago, sem pistas de enquadramento e sem uma frase-tópico que organize a

leitura do que virá. Este padrão — típico nas primeiras tentativas — manifesta três fragilidades recorrentes: i) dependência do enunciado (reprodução quase literal do pedido da tarefa, em vez de reformulação com palavras próprias); ii) ausência de marcas introdutórias que orientem o leitor para o foco temático (por exemplo, “O tema sobre o qual vou opinar é...” ou equivalentes funcionais que clarifiquem o tópico); iii) indefinição do propósito comunicativo na abertura, que impede a ancoragem da tese a desenvolver. Tal desempenho é coerente com um estágio inicial de apropriação do gênero, no qual a macroestrutura ainda não se encontra estabilizada e o aluno escreve “a partir do enunciado” mais do que “para um leitor” (Dolz et al., 2004, p.96).

Já na PF (Figura 9), observa-se uma formulação mais autónoma do tema, com recurso a uma frase introdutória funcional que enquadra o tópico a desenvolver. Mais especificamente, a apresentação do tema surge de forma direta, clara e contextualizada: o aluno nomeia o assunto com palavras próprias, evita a reprodução do enunciado e introduz o tópico através de uma frase-tópico funcional que prepara o leitor para o desenvolvimento do texto.

Figura 9

Apresentação do tema/ assunto – PF A14



Em relação a ter uma irmã
mais velha eu acho uma das melhores
experiências da vida.
Antes de mais, tenho com quem
brincar e desenhari.
Em primeiro lugar, devemos de respeitar
os nossos irmãos mais velhos.
Em segundo lugar, temos de ajudar-lh
a arrumar a casa, o quarto e ajudar
a lavar a roupa a por na máquina
de lavar e a por no estender
e a dobrar.
Para concluir, quando estiver
triste ele pode ajudar-me a deixar-
me feliz.

Esta abertura evidencia três indicadores de progressão: i) maior autonomia enunciativa, já que o aluno demonstra independência face à formulação da tarefa; ii) densificação informativa, em que cada palavra cumpre função temática, reduzindo o ruído discursivo; iii) maior preparação para a argumentação, permitindo ao leitor compreender o foco temático e antecipar a linha de raciocínio.

Ora, estas características são coerentes com os objetivos dos módulos dedicados à parte inicial: exercícios de reformulação do enunciado para apresentação do tema, treino de frases-tópico e uso de expressões introdutórias apropriadas ao gênero.

Em síntese, há progressos consistentes na explicitação do tema, traduzidos numa redução de aberturas predominantemente narrativas, o que sugere maior apropriação da função estruturante da abertura.

6.2.1.2. Apresentação da opinião

A Figura 10 apresenta a comparação entre PI e PF relativamente à apresentação explícita da opinião na parte inicial. A leitura do gráfico permite observar diferenças relevantes entre as duas produções.

Na PI, os níveis variam entre 0 e 3. Verifica-se que cinco alunos não apresentam qualquer marca explícita de opinião (nível 0) -A3, A12, , A13, A14 e A15 , situando-se cinco no nível 1 (A1, A2, A9,A10 e A11), revelando apenas uma menção simples de opinião assumida. Quatro alunos (A4, A5, A7 e A8) encontram-se no nível 2, apresentando formulações mais claras de opinião, ainda que nem sempre plenamente integradas no desenvolvimento argumentativo, e apenas um aluno (A6) atinge o nível 3, evidenciando maior elaboração na explicitação da tese.

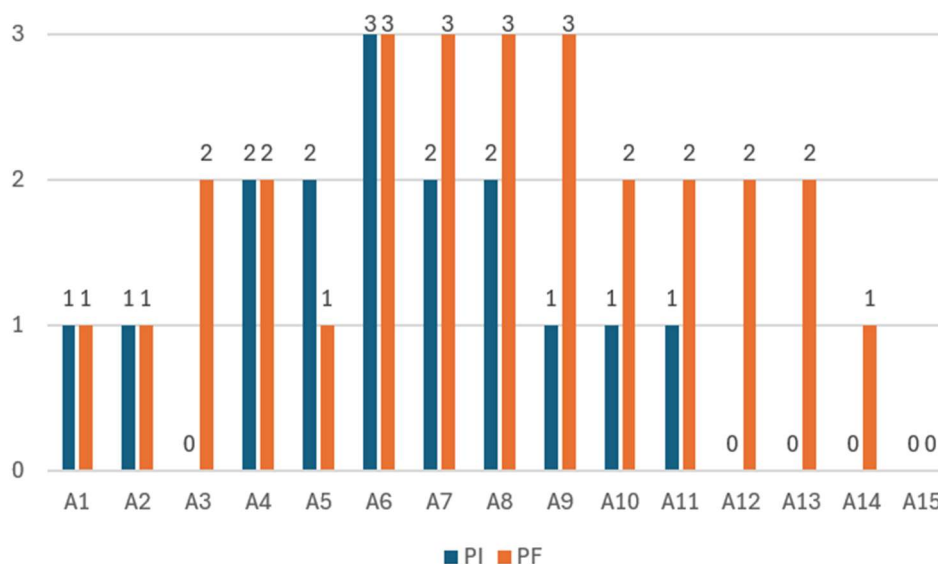
Esta distribuição revela uma heterogeneidade no modo como os alunos expressam, na PI, a sua posição relativamente à questão polémica, variando entre textos sem qualquer opinião explícita e textos em que esta aparece de forma clara, embora nem sempre articulada de modo consistente com o plano global do texto.

Na PF, observa-se um deslocamento generalizado para níveis superiores. O gráfico revela um aumento do número de alunos nos níveis 2 (A3, A4, A10, A11, A12 e A13)) e 3 (A6, A7, A8, A9), o que indica maior estabilidade na formulação da opinião e maior clareza na explicitação da posição defendida. Há, igualmente, uma diminuição dos casos de ausência total de opinião explícita na abertura do texto.

Ora, esta evolução sugere que a maior parte dos alunos passou a introduzir a opinião de forma mais clara e consistente após a implementação da SD.

Figura 10

Gráfico com comparação entre a PI e a PF na apresentação da opinião



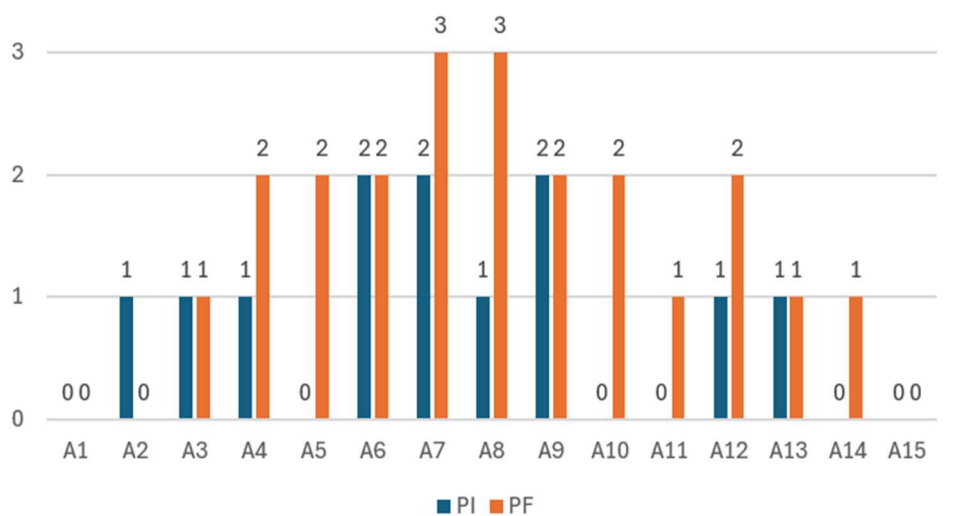
6.2.2. Corpo do texto

6.2.2.1. Apresentação de argumentos

A análise da apresentação de argumentos permite perceber em que medida os alunos foram capazes de justificar a opinião expressa no início do texto. A Figura 11, que compara PI e PF relativamente a este aspeto, oferece uma visão clara da evolução ocorrida.

Figura 11

Gráfico com comparação entre a PI e a PF na apresentação de argumentos no corpo do texto



Na PI, observa-se uma distribuição muito heterogénea dos níveis. Seis alunos (A1, A5, A10, A11, A14 e A15) situam-se no nível 0, não apresentando qualquer argumento explícito; seis alunos (A2, A3, A4, A8, A12 e A13) encontram-se no nível 1, evidenciando a presença de um único argumento; e três alunos situam-se no nível 2 (A6, A7 e A9), o que

indica que alguns alunos, ainda na PI, já produziam textos com mais do que um argumento, ainda que nem sempre devidamente articulados. Não se registam casos no nível 3 na PI.

Esta distribuição indica que, na PI, muitos alunos ainda não dominavam a necessidade de justificar a opinião, sendo frequente a presença de textos predominantemente descritivos ou narrativos, sem razões que sustentassem de forma consistente a posição assumida. Este padrão é coerente com o que Costa, Carreto, & Cerqueira (2017) identificam como dificuldade recorrente nas primeiras produções argumentativas: a presença de opinião sem fundamentação.

Na PF, observa-se uma deslocação para níveis superiores. Há um aumento do número de alunos nos níveis 2 e 3, evidenciando maior capacidade para apresentar dois ou mais argumentos em apoio da tese defendida. Embora persistam alguns casos de ausência de argumentos explícitos, a distribuição global sugere progressos na organização do corpo do texto.

O gráfico mostra que: A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10 e A12 atingem níveis elevados, com valores 2 ou 3, o que significa que apresentam dois ou três argumentos, devidamente marcados; A3, A11, A13 e A14 apresentam 1 argumento; e A1, A2 e A15 surgem com o valor 0, indicando ausência de argumentos explícitos.

Para ilustrar esta evolução, apresenta-se o caso do aluno A7.

Na PI (Figura 12), apesar de o aluno expressar a sua opinião, revela dificuldades evidentes na construção do desenvolvimento do texto de opinião. As ideias surgem sobretudo através de referências pessoais, sem se consolidarem como argumentos claramente formulados ou justificados. A escassa articulação entre enunciados e a ausência de conectores contribuem para um texto pouco estruturado do ponto de vista argumentativo. Assim, o aluno demonstra um domínio ainda muito incipiente das exigências próprias do género texto de opinião, nomeadamente na construção de uma justificação argumentativa coerente.

Figura 12

Corpo do texto- PI do A7

Eu tenho uma irmã, eu nunca mais
nunca gostaria de ser filho único, por-
que ter uma irmã é o melhor que
pode acontecer.
- Eu não tenho uma irmã mas
quero mais ~~uma~~ nenhuma irmã com
ela estou bem, ela é ~~3~~ minha
amiga e se perguntarem: "Gostaria de
ser filho único?" eu diria que não,
nunca gostaria de ser filho único
a minha irmã é uma amiga para
mim, uma irmã faz coisas muito
fúteis. Algumas vezes eu discuto com
ela e isso são as vezes que eu
odeio a minha irmã. Mas quando isso
acontece um pouco de um tempo volto
a brincar com a minha irmã, ela
é o que quero mais no mundo ~~de ser~~
ela é a minha família. Respondendo a pergunta:
"Ter um irmão: sim ou não?"
eu sempre vou dizer que sim.
Porque ter uma irmã é 100% ter
felicidade.

Já na PF (Figura 13), observa-se uma deslocação para níveis superiores. Neste texto, o aluno apresenta dois argumentos distintos, articulados de forma lógica com a opinião expressa, e recorre a conectores simples mas funcionais — como “porque” e “por isso” — que asseguram a progressão entre ideias. A diferença em relação à PI é notória: de um discurso fragmentado e pouco desenvolvido, passa-se a um corpo de texto com coerência, em que cada parágrafo cumpre uma função de sustentação da tese.

Figura 13

Corpo do texto –PF A7

Em primeiro lugar, os irmãos ajudam
–nos
Em segundo lugar, eles apoiam-nos
em momentos difíceis.
Em terceiro lugar, sem eles fica-
mos sozinhos sem ninguém para
brincar.
Pelo contrário, discutem e não querem
ver-nos

Em síntese, a comparação entre PI e PF aponta para progressos na capacidade de justificar a opinião através da apresentação de argumentos. Embora se mantenham algumas dificuldades individuais, a maioria dos alunos conseguiu, na PF, apresentar razões que sustentam efetivamente a opinião expressa.

6.2.3. Fechamento

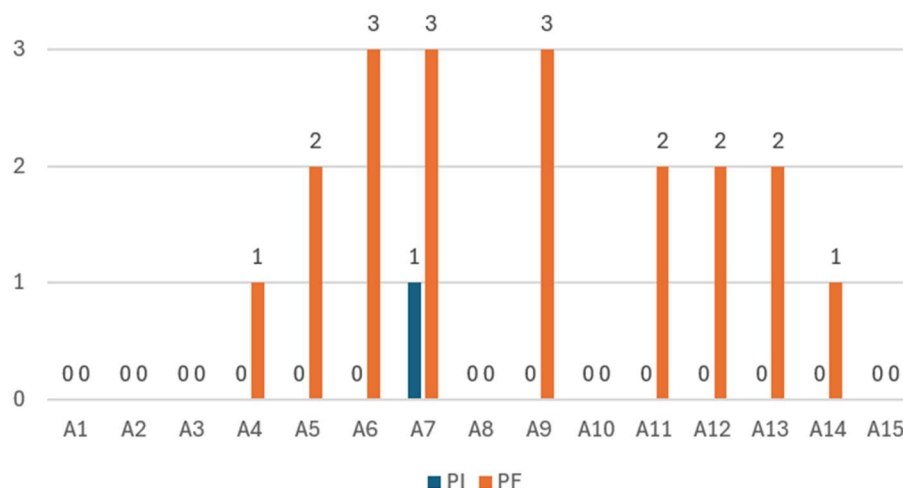
A análise da parte final dos textos incidiu sobre duas dimensões fundamentais da conclusão do género textual de opinião: a retoma do assunto e a retoma da opinião. Estas dimensões permitem avaliar se os alunos foram capazes de encerrar o texto de forma coerente, consolidando a posição assumida e recuperando, ainda que de forma sintética, o tema abordado.

6.2.3.1. Retoma do assunto

A Figura 14 apresenta a distribuição dos níveis de desempenho na PI e na PF relativamente à retoma do assunto na conclusão.

Figura 14

Gráfico com comparação entre a PI e a PF na retoma do assunto



Na PI, verifica-se uma ausência quase generalizada deste mecanismo. O gráfico mostra que: catorze alunos (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14 e A15) situam-se no nível 0 e apenas um aluno (A7) atinge o nível 1.

Este padrão é consistente com o que a literatura descreve relativamente às primeiras produções argumentativas no 1.º CEB; sem apoio didático explícito, as conclusões tendem a ser inexistentes ou pouco funcionais, pois as crianças ainda não dominam a estrutura global dos géneros (Dolz et al., 2001, 2004).

Na PF, observa-se uma alteração expressiva. O gráfico mostra que: A maioria dos alunos passa a situar-se nos níveis 1, 2 e 3, registando-se dois alunos no nível 1 (A6 e A14), quatro

alunos no nível 2 (A5, A11, A12 e A13) e três no nível 3 (A6, A7 e A9). Permanecem ainda 6 alunos no nível 0 (A1, A2, A3, A8, A10 e A15).

Estes resultados indicam que, após a intervenção, e embora a consolidação desta dimensão não seja totalmente homogênea, há progressos consistentes na capacidade de encerrar o texto recuperando o assunto inicial.

6.2.3.2. Retoma da opinião

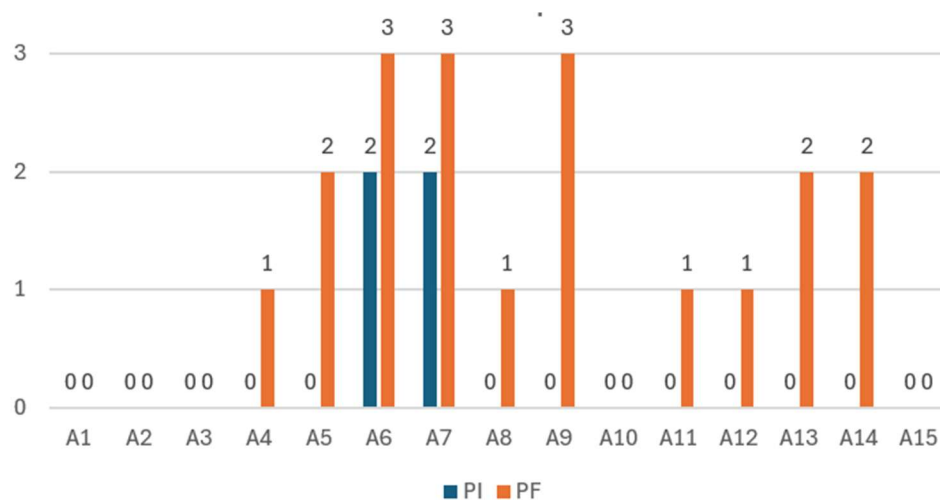
A Figura 15 apresenta a distribuição dos níveis de desempenho na retoma da opinião na PI e na PF.

Na PI, verifica-se que nove alunos (A1, A2, A3, A4, A5, A8, A9, A10 e A15) se encontram no nível 0, ou seja, não retoma explicitamente a opinião no fecho do texto. Apenas dois alunos (A6 e A7) atingem o nível 2, retomando de forma mais clara a posição anteriormente expressa, e nenhum aluno atinge o nível mais elevado.

Na PF, o cenário altera-se. Vários alunos passam a situar-se em níveis superiores, destacando-se o A9, que atinge o nível 3, e os alunos A5, A6, A7, A13 e A14, que atingem o nível 2. Outros alunos (como A4, A8, A11 e A12) alcançam o nível 1, evidenciando uma retoma ainda incipiente, mas já identificável. Mantêm-se, contudo, alguns alunos no nível 0 (A1, A2, A3, A10 e A15), o que mostra que a consolidação desta dimensão ainda não é homogênea em toda a turma.

Figura 15

Gráfico com comparação entre a PI e a PF na retoma da opinião



O caso de A9 (Figura 15) ilustra esta progressão.

Na PI (Figura 16), o fecho do texto limita-se a uma consideração geral, que não retoma explicitamente a opinião nem a articula com os argumentos apresentados. Embora revele a importância da presença dos irmãos, não há uma retoma explícita da posição assumida nem uma síntese avaliativa do que foi dito ao longo do texto.

Figura 16

Excerto da PI do A9

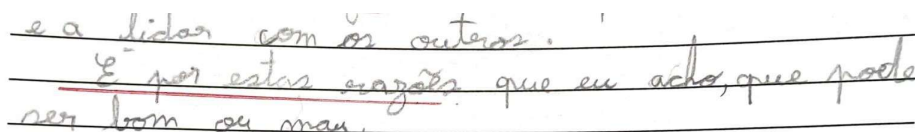
“Para mim seria normal nós chatearmos, mas eu só quero eles para brincar e não ficar sozinha.”

Já na PF (Figura 16), o aluno encerra o texto com uma frase que sintetiza a posição assumida e remete para as razões anteriormente apresentadas. Neste caso, a expressão “por estas razões” indica claramente a ligação entre o fecho do texto e os argumentos desenvolvidos, e o segmento “eu acho que pode ser bom ou mau” retoma de forma

explícita a opinião, reconhecendo simultaneamente a ambivalência do tema. Este tipo de fecho corresponde aos níveis mais elevados da grelha de análise, uma vez que integra síntese, avaliação e retoma da posição, indo ao encontro do que é descrito na literatura para o fecho de textos de opinião.

Figura 17

Retoma da opinião–PF do A9



e a lidar com os outros.
É por estas razões que eu acho, que pode ser bom ou mau.

Figura 18

Transcrição melhorada do excerto da PI A9

“É por estas razões que eu acho que pode ser bom ou mau.”

Em síntese, a comparação entre PI e PF nesta dimensão aponta para progressos na retoma da opinião no fecho do texto. Embora persistam dificuldades individuais, com alguns alunos a continuar a não explicitar o fecho de forma adequada, aumenta o número de textos em que a opinião é retomada e sintetizada.

6.3. Mecanismos de textualização

A Tabela 14 apresenta a distribuição dos níveis de desempenho na PI e na PF, permitindo comparar o recurso a estes mecanismos nos dois momentos de recolha.

Tabela 14*Mecanismos de Textualização*

Mecanismos de Textualização	Texto					
	Produção Inicial			Produção Final		
Níveis	0	1	2	0	1	2
Parte Inicial - Organizadores textuais	15			4	3	8
Corpo do Texto - Organizadores textuais	14	1		3	6	6
Corpo do Texto - Conectores argumentativos	15			10	6	1
Fechamento - Organizadores textuais	14	1		8	3	4
Paragrafação	13		2	4	5	6
Pontuação	13	1	1	3	8	4

Tal como se pode observar, existiu uma evolução global positiva entre a PI e a PF, ainda que com níveis de consolidação distintos entre os vários parâmetros, evidenciando diferentes ritmos de consolidação.

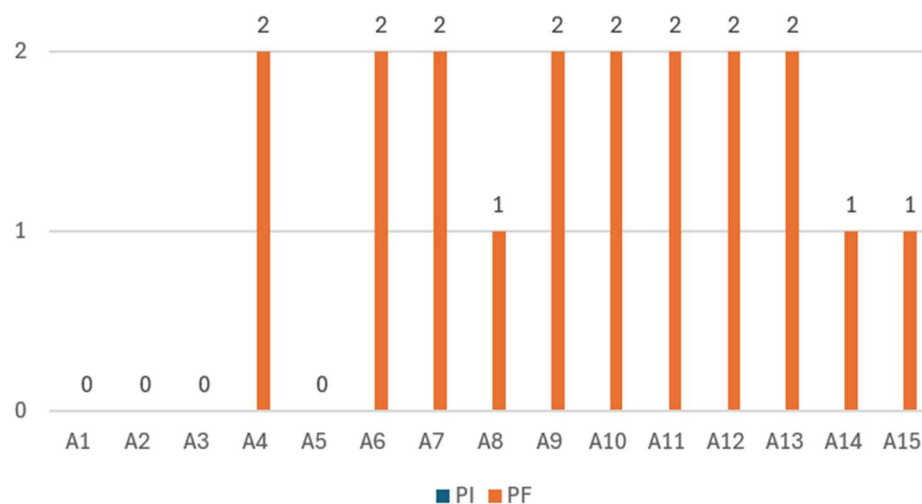
6.3.1. Mecanismos de conexão

6.3.1.1. Organizadores textuais na parte inicial

A Figura 19 apresenta a distribuição dos níveis de desempenho relativamente ao uso de organizadores textuais na parte inicial dos textos, permitindo comparar a PI e a PF.

Figura 19

Gráfico com comparação entre a PI e a PF face aos organizadores textuais na parte inicial



Tal como evidenciado na Tabela 14, na PI nenhum dos alunos utilizou organizadores textuais introdutórios, o que se traduz na classificação de todos os participantes no nível 0. Este resultado indica, assim, que, inicialmente, os alunos não recorriam a marcadores discursivos que orientassem o leitor para o tema nem para a posição assumida.

Na PF, observa-se uma alteração na distribuição. A maioria dos alunos passa a utilizar organizadores textuais adequados à abertura do texto de opinião, alcançando o nível 2 (A4, A5, A6, A7, A9, A10, A11, A12, A13 e A14) como é ilustrado na Figura 19. Estes textos iniciam-se com expressões introdutórias que contextualizam o tema ou apresentam diretamente a posição do autor, revelando uma mudança clara nas práticas de escrita após a SD. Apenas alguns alunos permanecem no nível 1 (A8, A15) ou no nível 0 (A1, A2, A3), o que indica utilização parcial ou ausência de organização explícita na abertura.

Figura 20
Parte inicial – PI A6

Sim, porque eles são divertidos e ligados em grupo muito deles. Mas os amigos não muito bons por exemplo: quando eu estou sentada na sala eles não abrem e muitas mais coisas. A minha irmã mais nova que se chama - na Francisca tem um irmão, que ela é uma timida e também tem um irmão que se chama Santiago mas eu chamo-o de...

O texto do aluno A6, na PI, constitui exemplo da ausência de organizadores textuais na parte inicial: o aluno inicia o texto sem tal, centrando-se sobretudo em descrições. Não se verifica, no início, um marcador discursivo que prepare o leitor para a opinião desenvolvida ao longo do texto.

Figura 21
Parte inicial –PF A6

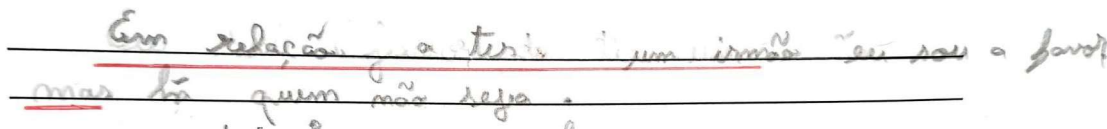
Não e sim, não, porque teria de partilhar, perdria alguma atenção dos meus pais e ele não me deixaria em paz. E não tenho mais nada a dizer. Já vou lá e defendo-me.

“Não e sim, não, porque teria de partilhar, perdria alguma atenção dos meus pais, e ele não me deixaria em paz. Em relação a ter um irmão, eu sou a favor, mas há quem não o seja.”

A PF do aluno A6 constitui um exemplo representativo da melhoria observada. O aluno abre o texto com uma formulação que enquadra o tema e introduz a opinião, revelando controlo do mecanismo discursivo exigido nesta parte do texto:

Figura 22

Parte inicial- PF A6



Em relação a ter um irmão eu sou a favor
mas não quem não seja.

Neste excerto, a expressão “Em relação a ter um irmão” funciona como um organizador textual típico da parte inicial, permitindo situar o leitor relativamente ao tema e sinalizando o posicionamento do autor. A presença simultânea de uma articulação entre razões e opinião reforça a adequação desta abertura ao género.

Em síntese, a análise das Figuras 21 e 22 demonstram evoluções muito expressiva na PF relativamente ao uso de organizadores textuais na parte inicial.

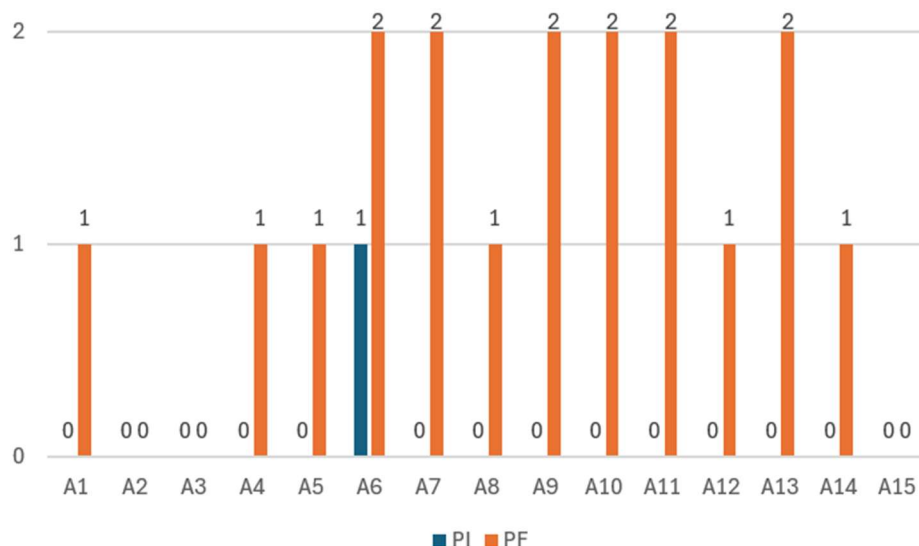
6.3.1.2. Organizadores textuais no corpo do texto

Este parâmetro avaliou o uso de expressões que estruturam a progressão argumentativa no corpo do texto, tais como “em primeiro lugar”, “além disso”, “por outro lado” ou “pelo contrário”.

A Figura 23 apresenta a distribuição dos níveis de desempenho na PI e na PF.

Figura 23

Gráfico com comparação entre a PI e a PF face aos organizadores textuais no corpo do texto



Na PI, dos quinze alunos avaliados, catorze foram classificados no nível 0, sem utilização de organizadores textuais no desenvolvimento, e apenas um aluno se situou no nível 1, tendo apresentado um uso pontual e limitado destes recursos. E nenhum aluno foi classificado no nível 2, correspondente a um uso sistemático, funcional e coerente. Nenhum aluno atingiu o nível 2. Este primeiro resultado mostra que, na fase inicial, a maioria das produções não integrava marcadores discursivos que explicitassem a organização do encadeamento argumentativo. Para a maior parte dos alunos, o desenvolvimento do texto aparecia como um conjunto de ideias soltas, sem o uso de conectores que indicassem causa, contraste ou continuidade.

Na PF, observa-se uma alteração na distribuição dos níveis: seis alunos passam a situar-se no nível 2, mostrando capacidade para articularem os seus argumentos de forma estruturada e encadeada; seis no nível 1, revelando tentativas parciais de uso destes elementos, com alguns desvios ou ausência de regularidade; e três permanecem no nível 0, sem evidências de aplicação dos mecanismos em questão. Verifica-se, assim, maior presença de organizadores textuais no corpo do texto após a intervenção.

Para ilustrar esta evolução, apresenta-se de seguida um excerto representativo da PF do aluno (A7), classificado no nível 2 (Figura 24).

Figura 24

Corpo do texto - PF A7

Em segundo lugar, eles aparecem no em momentos difíceis.
Em terceiro lugar, sem eles ficam muito pequenos sem ninguém para brincar.
Pelo contrário, discutem e não querem ver-nos.
Mas depois de um tempo, voltamos a brincar.

Este excerto permite observar a forma como o aluno organiza o corpo do texto de modo sequencial e coerente. A presença de três argumentos devidamente introduzidos por marcadores discursivos, seguidos de um momento de contra-argumentação introduzido por “pelo contrário”, revela uma apropriação funcional dos organizadores textuais. Esta capacidade de estruturar as ideias contribui para a clareza expositiva e para o cumprimento da intenção comunicativa do género textual trabalhado ao longo da sequência.

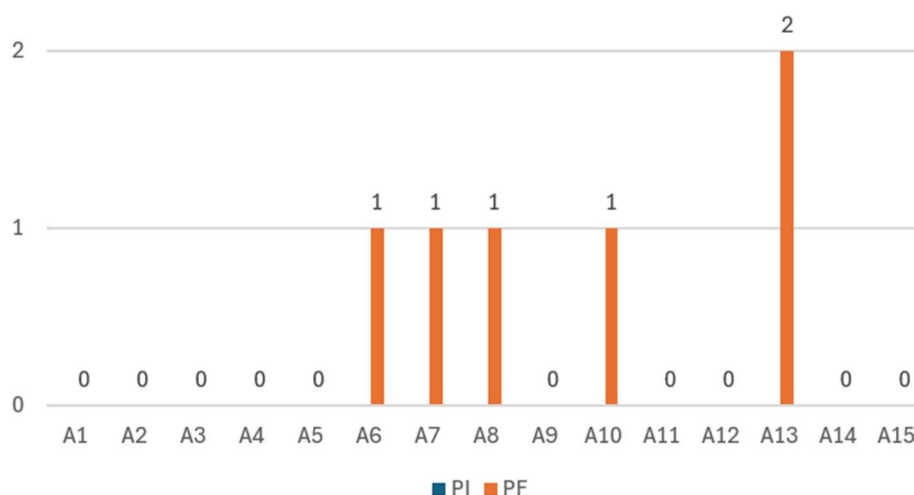
6.3.1.3. Conectores argumentativos no corpo do texto

Este parâmetro avaliou o uso de conectores argumentativos no corpo do texto, nomeadamente expressões que explicitam relações de causa, consequência, contraste ou concessão, como “portanto”, “contudo”, “com efeito”, “ainda que” ou “por conseguinte”.

A Figura 25 apresenta a distribuição dos níveis de desempenho na PI e na PF.

Figura 25

Gráfico com comparação entre a PI e a PF face aos conectores argumentativos no corpo do texto



Na PI, nenhum dos quinze alunos utilizou conectores argumentativos no corpo do texto, o que se traduz na classificação de todos os participantes no nível 0. Embora alguns textos revelassem já a expressão de razões ou justificações, estas eram, em geral, apresentadas de forma justaposta ou ligadas apenas por coordenação simples, sem recurso a conectores que explicitassem relações lógicas entre as ideias.

Na PF, observa-se uma alteração na distribuição dos níveis: quatro alunos (A6, A7, A8 e A10) passam a situar-se no nível 1, evidenciando o uso pontual de conectores argumentativos, e um aluno (A13) atinge o nível 2, recorrendo a estes recursos de forma mais sistemática e adequada. Os restantes alunos mantêm-se no nível 0, o que mostra que esta é ainda uma dimensão em consolidação, mas em que se verificam progressos relevantes em parte da turma.

A PI do aluno A13 (Figura 26) ilustra a ausência de conectores argumentativos. O texto apresenta uma posição clara e vários argumentos, mas estes surgem encadeados

sobretudo por justaposição, sem conectores argumentativos específicos que explicitem as relações de causa ou consequência.

Figura 26

Corpo do texto – PI A13

gode aconter.
Eu não tenho uma irmã mas não
quero mais ~~ela~~ nenhuma irmã com
ela estou bem. Ela é a minha
amiga e se perguntarem: eu diria que não.
Nunca gostaria de ser filho único
a minha irmã é uma amiga para
mim, uma irmã faz coisas muito
legais. Alguma vez eu discuto com
ela e isso são as vezes que eu
odeio a minha irmã. Mas quando
acontasse isso depois de um tempo volto
a brincar com a minha irmã, ela
é o que quero mais no mundo ~~ela~~
ela é a minha família. ~~perguntando~~
Ter um irmão: sim ou não?
eu sempre vou dizer que sim.
Porque ter uma irmã é 100% por

De forma mais detalhada, neste texto, o aluno apresenta vários motivos a favor de ter uma irmã e mostra mesmo a ambivalência da relação (“odeio” / “volto a brincar”), mas fá-lo sem recorrer a conectores argumentativos específicos; as frases sucedem-se com recurso sobretudo à coordenação simples e à justaposição. Por isso, de acordo com o gráfico apresentado na Figura 25, o desempenho do aluno é classificado no nível 0 na PI.

Figura 27

Corpo do texto – PF A13

temos de entender que isto é sério / as crianças tem
a vantagem de poder dar conselho e apoio.
Em primeiro lugar ele pode dar amor. Em segundo
lugar Pode ajudar em trabalhos de casa. por
um lado ele sempre vai brincar contigo. mas
por outro lado as vezes pode querer uma coisa
tua. De seguida Pode fazer queixinhas. Depois Pode
pegar tuas coisas sem tu - lhe deixares.

Na PF, o aluno A13 passa a integrar conectores argumentativos no corpo do texto de forma mais frequente e adequada, atingindo o nível 2. Esta progressão indica que, além de manter a capacidade de apresentar razões, o aluno passou a explicitar com maior clareza as relações lógicas entre essas razões e a opinião defendida, aproximando-se das exigências do género texto de opinião.

Em síntese, a análise da Figura 27 mostra que, embora a utilização de conectores argumentativos ainda não esteja generalizada a toda a turma, a PF revela progressos importantes: surgem textos em que os alunos começam a marcar explicitamente relações de causa, consequência e contraste, o que contribui para uma argumentação mais clara e articulada.

6.3.1.4. Organizadores textuais no fechamento

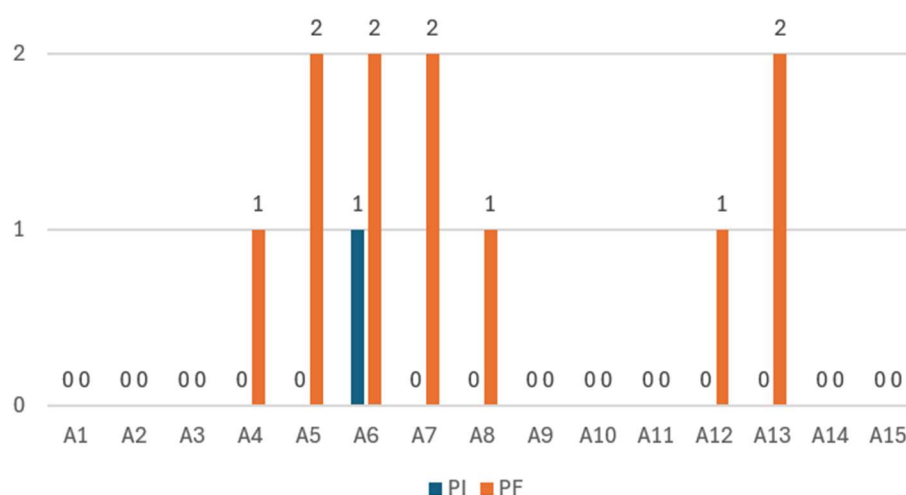
O fechamento corresponde à parte final do texto, permitindo ao escrevente retomar o tema, reafirmar a posição defendida e concluir a exposição de forma clara e coerente. A

utilização de organizadores textuais próprios desta secção — como “*por isso*”, “*por tudo isto*”, “*assim*”, “*em conclusão*” — contribui para marcar de forma explícita o fecho da argumentação e orientar o leitor para o desfecho do raciocínio.

A Figura 28 apresenta a distribuição dos níveis de desempenho relativos ao uso de organizadores textuais no fechamento, comparando a PI e a PF.

Figura 28

Gráfico com comparação entre a PI e a PF face aos organizadores textuais no fechamento



Na PI, catorze alunos (A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14 e A15) não recorreram a qualquer organizador textual no encerramento dos seus textos, sendo, por isso, classificados no nível 0. Apenas um aluno (A6) apresentou indícios de uso parcial ou incipiente, tendo sido posicionado no nível 1. Nenhum aluno atingiu o nível mais elevado (nível 2) nesta fase.

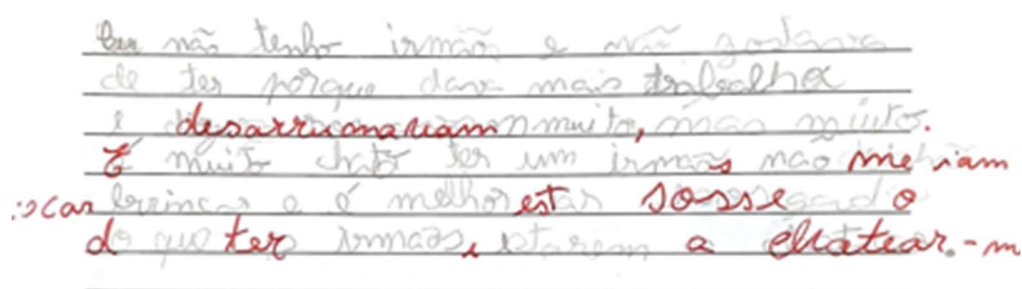
Na PF, observa-se alteração na distribuição dos níveis: quatro alunos (A5, A6, A7 e A13) foram classificados no nível 2, demonstrando capacidade para utilizarem organizadores conclusivos de forma adequada e funcional; três alunos (A4, A8 e A12) atingiram o nível 1, apresentando tentativas de utilização com alguma pertinência, ainda que nem sempre

consistentes; oito alunos (A1, A2, A3, A9, A10, A11, A14 e A15) mantiveram-se no nível 0, sem evidências de progresso nesta dimensão.

A PI do aluno A5 (Figura 29) ilustra a ausência de organizadores conclusivos. Embora o aluno explicita razões, estas surgem de forma pouco elaborada e quase sempre repetindo a mesma ideia de incômodo, sem aprofundamento ou articulação lógica entre elas. Assim, esta produção evidencia dificuldades claras na construção do texto de opinião, particularmente no que respeita ao fechamento e à articulação das razões que sustentam a posição defendida.

Figura 29

Fechamento - PI A5

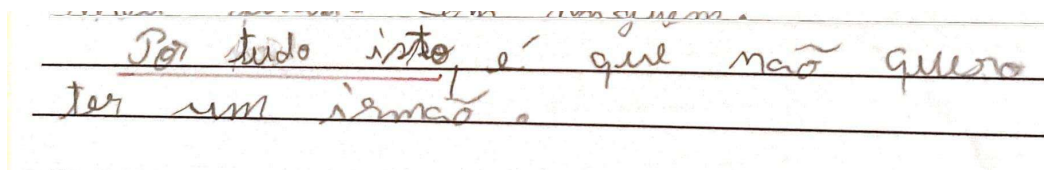


Eu não tenho irmãos e não gostaria
de ter porque dá mais trabalho
e ~~desarriscariam~~ muito, não muito.
É muito chato ter um irmão não me dá
:cas breves e o melhor está sossegado
do que ter irmãos, estão a chatear.-m

Na PF do mesmo aluno (Figura 30), classificada no nível 1, observa-se a utilização da expressão “por tudo isto”, que introduz uma síntese dos argumentos apresentados e retoma de forma clara a posição defendida.

Figura 30

Fechamento - PF A5



Este excerto (Figura 30) evidencia o uso adequado do organizador textual conclusivo “por tudo isto”,

Em síntese, a comparação entre PI e PF nesta dimensão evidencia a introdução de organizadores textuais conclusivos em parte das produções finais, ainda que este recurso não se encontre generalizado a toda a turma.

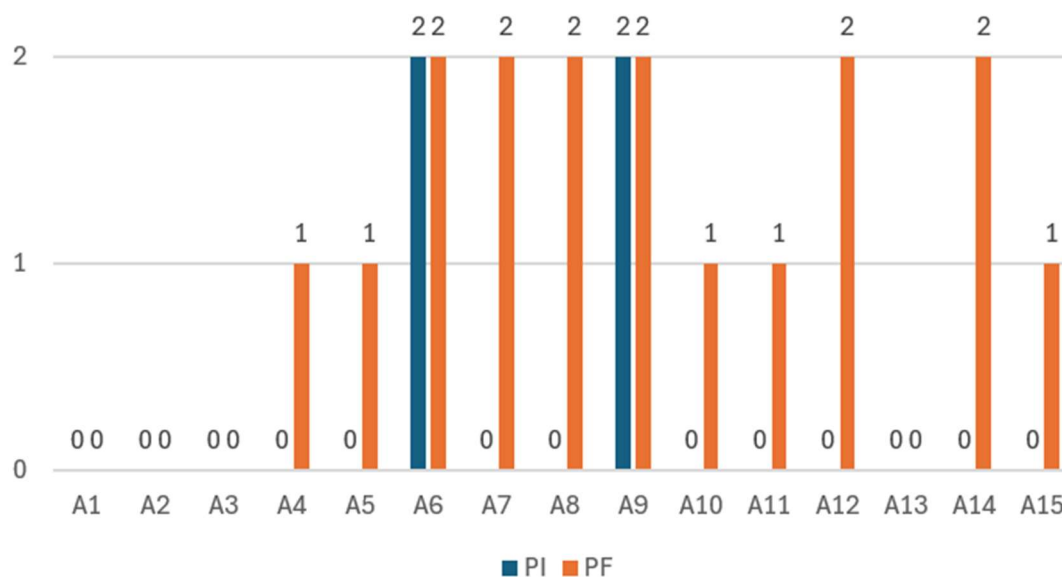
6.3.1.5. Paragrafação

A Figura 31 apresenta a distribuição dos níveis de desempenho relativamente à paragrafação nas produções dos alunos, permitindo comparar a PI e a PF.

Os resultados mostram que, na PI, a esmagadora maioria dos alunos (treze) se encontra no nível 0 (A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A10, A11, A12, A13, A14, A15), produzindo textos organizados num único bloco, sem qualquer divisão visual ou temática. Esta ausência de parágrafos demonstra que, inicialmente, os alunos ainda não detinham um controlo claro da segmentação do texto de opinião, não distinguindo visualmente as diferentes partes do género.

Figura 31

Gráfico com comparação entre a PI e a PF face à paragrafação



A PI do aluno A11 constitui um exemplo representativo desta configuração. O texto aparece totalmente contínuo, sem qualquer marca gráfica que indique mudança de ideia, introdução de argumento ou separação entre secções.

Figura 32

Paragrafação – PI A12

Eu tenho uma irmã eu gosto algumas vezes
 mais de ir a mãe. ^{Ph} Algumas vezes, minha
 mãe diz: "para eu ^{arrumar} os meus
 brinquedos mas não ^{arruma} eu ^{Ph}
 à minha irmã para ^{arrumar} ela ^{arruma}.
 Depois, eu digo a minha mãe ^{que} já
 acabou de ^{arrumar}, quando eu tenho
 uma coisa eu digo à minha irmã para
 dizer à minha mãe ^{que} meu pai mas
 quando a minha irmã diz mal eu ^{interrompo}
 o que ela diz ² digo assim: "anda cá" ^{Ph} Eu digo-lhe
 o que eu quero dizer ² depois digo ^{Ph} para ela
 repetir algumas vezes ela faz ^{Ph} ^{quando}
 eu saio do meu quarto ela faz-me ^{coisas}
 A minha irmã é a ^{mais} ingrata da
 minha casa.

Apesar de o aluno abordar vários conteúdos, tais como conflitos, rotinas, brincadeiras, afetos, tais conteúdos surgem num único bloco textual, sem marca gráfica de segmentação, o que indica nível 0 a nível da paragrafação.

Na PF, observa-se alteração na distribuição dos níveis: vários alunos passam para o nível 1 ou 2, utilizando uma divisão do texto mais próxima do género. Segundo o gráfico, o aluno A11 atinge o nível 2, produzindo um texto claramente segmentado em parágrafos que correspondem às partes fundamentais do género de opinião.

Figura 33

Paragrafação – PF A11

Em relação a ter um irmão a pessoas
que gostam e outras que não gostam eu
gosto.
Minha opinião tem uma irmã
é fixe.
Em primeiro lugar, faz-me corrigir
quando eu saio no banco.
Em segundo lugar, a minha irmã
brinca muito comigo.
Em terceiro lugar, a minha irmã é
a mais divertida da minha casa.
Do contrário ela pode ser a feliz
da minha casa.
Também tem conta estas coisas que é
a mais barulhenta.

Esta estrutura demonstra apropriação não apenas do conteúdo argumentativo, mas também das convenções gráficas do género, aproximando-se do modelo didático trabalhado na SD.

Em síntese, a comparação entre PI e PF evidencia maior presença de segmentação gráfica nas produções finais - passando a ser utilizada como um recurso funcional para organizar ideias, reforçando a clareza e a legibilidade dos textos, ainda que este recurso não se encontre estabilizado em todos os casos.

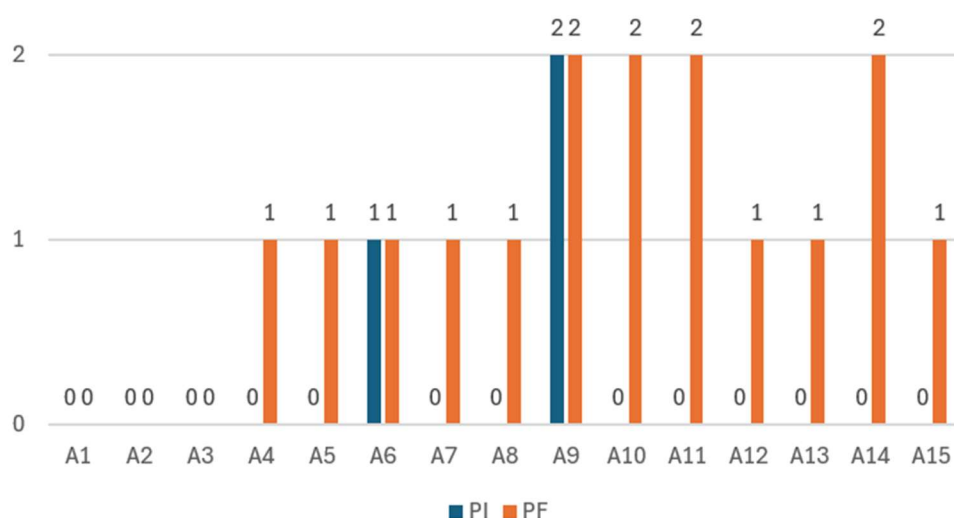
6.3.1.6. Pontuação

A utilização da pontuação foi analisada enquanto mecanismo de organização sintática e segmentação do discurso escrito.

A Figura 34 apresenta a distribuição dos níveis de desempenho na PI e na PF relativamente à pontuação, permitindo observar, de forma global, a evolução nesta dimensão.

Figura 34

Gráfico com comparação entre a PI e a PF face à pontuação



Na PI, verifica-se que a maioria dos textos se situa nos níveis mais baixos da grelha: em vários casos, a pontuação é escassa, limitada quase sempre ao ponto final, ou usada de forma irregular, não coincidindo com as fronteiras das frases. Apenas um número reduzido de alunos revela, na PI, alguma consistência no uso da pontuação, o que se traduz na presença de poucos casos em níveis intermédios.

Na PF, verifica-se alteração na distribuição: aumenta claramente o número de textos classificados no nível superior, correspondendo a produções em que a pontuação é utilizada de modo mais regular e adequado. A maioria dos alunos passa a marcar de forma mais clara o final das frases e a distinguir diferentes enunciados, o que melhora a legibilidade dos textos. Em alguns casos, começam também a surgir vírgulas que assinalam enumerações ou estruturas coordenadas, ainda que esta utilização não seja totalmente estável em toda a turma.

Em síntese, a comparação entre PI e PF nesta dimensão mostra maior frequência de uso de pontuação adequada nas produções finais.

6.4. Mecanismos Enunciativos

A análise dos mecanismos enunciativos incidiu sobre dois parâmetros: a gestão das vozes (uso consistente da 1.^a e/ou 3.^a pessoa) e as modalizações (intensificação ou atenuação da opinião). A Tabela 15 permite comparar o recurso a estes mecanismos na PI e na PF.

Tabela 15*Mecanismos Enunciativos*

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	8	7	5	10
Modalizações	Intensificadores ou atenuadores de opinião	14	1	4	11

A comparação entre a PI e a PF permite observar alterações na distribuição dos níveis em ambos os parâmetros.

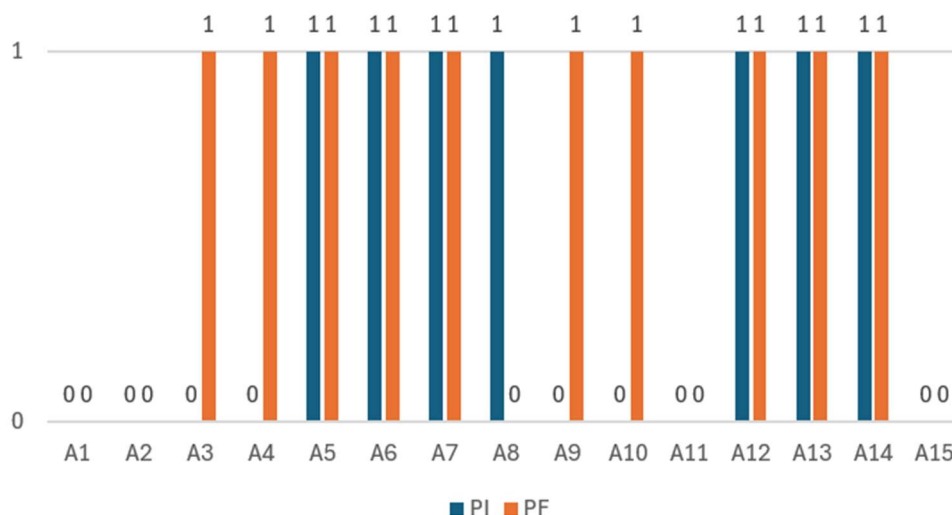
6.4.1. Gestão das vozes

A gestão das vozes refere-se ao uso consistente das marcas de pessoa ao longo do texto.

A Figura 35 apresenta a distribuição dos níveis na PI e na PF.

Figura 35

Gráfico com comparação entre a PI e a PF face à gestão de vozes



Na PI, sete alunos situam-se no nível 1 (A5, A6, A7, A8, A12, A13 e A14), evidenciando uso coerente da marca de pessoa, enquanto os restantes são classificados no nível 0.

Na PF, é possível observar uma melhoria: dez alunos (A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10, A12, A13 e A14) apresentaram um uso coerente da voz discursiva, sendo posicionados no nível 1, e apenas cinco foram avaliados com nível 0 (A1, A2, A8, A11 e A15).

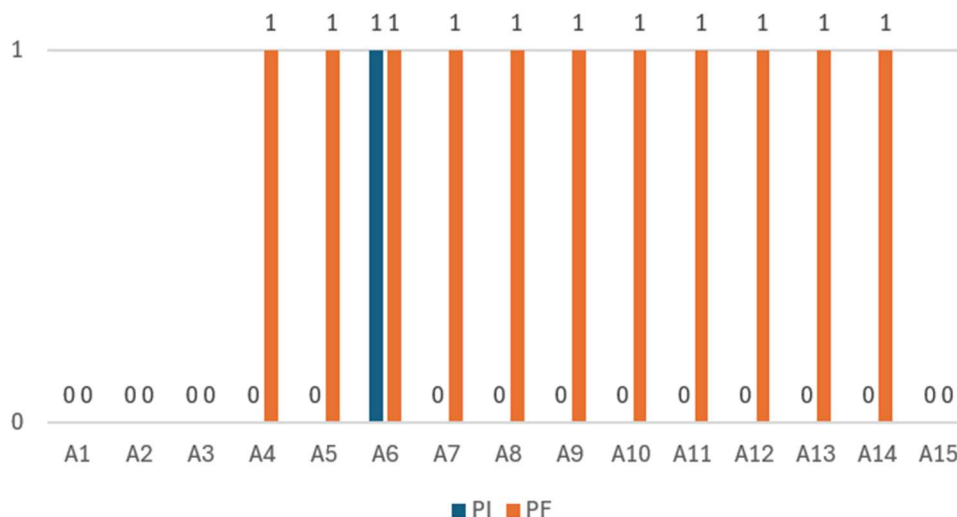
A comparação entre os dois momentos revela, assim, aumento do número de produções com uso consistente da voz enunciativa.

6.4.2. Modalizações

As modalizações correspondem ao uso de expressões que intensificam ou atenuam a opinião. A Figura 36 apresenta a distribuição dos níveis na PI e na PF.

Figura 36

Gráfico com comparação entre a PI e a PF face aos intensificadores ou atenuadores de opinião



Na PI, apenas um aluno (A6) utilizou alguma forma de modalização, tendo sido classificado no nível 1, enquanto os restantes catorze alunos não evidenciaram qualquer uso deste mecanismo, sendo colocados no nível 0.

Na PF, onze alunos (A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13 e A14) passam a incorporar modalizações nos seus textos, justificando a sua colocação no nível 1, e quatro (A1, A2, A3 e A15) continuam a não revelar domínio deste recurso, permanecendo no nível 0.

A comparação entre PI e PF evidencia, assim, também maior presença de modalizações nas produções finais.

7. Considerações finais

Este capítulo apresenta as conclusões do estudo à luz dos objetivos definidos, discutindo a relevância pedagógica dos resultados e a sua articulação com o enquadramento teórico, e identifica as principais limitações do trabalho, apontando propostas para investigações futuras.

7.1. Conclusões

Os resultados do presente estudo mostram que a implementação de uma SD, enquanto recurso para apoiar o ensino e a aprendizagem da escrita, pode assumir um papel formativo relevante no 3.º ano do 1.º CEB. A intervenção foi orientada por uma conceção da escrita como prática social situada, e não como mero exercício técnico, valorizando o trabalho explícito sobre o género textual. E esta opção revelou-se particularmente adequada face ao nível de desenvolvimento dos alunos envolvidos, que ainda não dominavam plenamente os recursos linguísticos, cognitivos e retóricos necessários à produção de textos argumentativos.

A comparação entre as PI e PF evidenciou um crescimento contínuo em várias dimensões da escrita. Observou-se uma maior consciência da estrutura global do texto de opinião, uma progressão temática mais controlada e uma crescente capacidade para articular e justificar a opinião. Os alunos passaram a apresentar aberturas mais claras, com apresentação do tema e da posição assumida; desenvolveram corpos de texto com argumentos mais definidos e pertinentes; e construíram conclusões mais coerentes, retomando o assunto e a opinião de forma adequada. Estes resultados corroboram outros estudos que sublinham a importância de um ensino explícito e apoiado para o desenvolvimento da escrita e da argumentação (Moraes & Motokane , 2018).

Esta perspetiva reforça também uma compreensão mais ampla da escrita como recurso para a participação em práticas de valorização, de discurso crítico e racional, de construção

de identidade e de envolvimento democrático (Sim-Sim et al., 2010). A evolução observada ao nível da textualização (organização do plano do texto, uso de organizadores textuais, conectores e pontuação) e dos mecanismos enunciativos (gestão de vozes e modalizações) indica que os alunos se foram tornando escritores mais confiantes e responsivos, capazes de refletir sobre as decisões tomadas na escrita e de as relacionar com o efeito pretendido no leitor.

Neste quadro, o trabalho realizado aproxima-se de outras investigações (também) recentes que recorrem a dispositivos de intervenção focados na escrita, quer com base na mobilidade de suportes, quer em abordagens de didática de género (Cardoso, 2024; Carreira, 2023).

Em todos estes estudos, incluindo o presente, a SD oferece um enquadramento temporal e pedagógico que permite às crianças conceber a escrita como processo, envolvendo: planificação, produção, revisão e reescrita, e não apenas como produto final.

Além das aprendizagens diretamente associadas ao género texto de opinião, a intervenção contribuiu para uma maior consciencialização do processo de escrita, reforçando a importância da planificação, da revisão e da organização textual. O trabalho desenvolvido evidenciou ainda a relevância de práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa dos alunos e a reflexão sobre as escolhas linguísticas realizadas.

Apesar dos resultados positivos, o estudo evidenciou também desafios que remetem para a natureza gradual e desigual do desenvolvimento da escrita. Em alguns casos, as diferenças entre intenção e desempenho na escrita revelaram perfis de desenvolvimento que requerem maior tempo de acompanhamento e apoios pedagógicos continuados.

Em síntese, os resultados obtidos permitem concluir que a SD implementada esteve associada a mudanças observáveis e pedagogicamente relevantes nas produções escritas dos alunos, em particular a nível da estrutura do texto de opinião, da coerência discursiva, do uso de recursos linguísticos específicos e da consolidação de uma voz argumentativa mais estável.

7.2. Limitações do estudo e recomendação para investigações futuras

Apresentaremos, a seguir, algumas das principais limitações do nosso estudo, quer para uma correta contextualização dos resultados, quer para orientar investigações futuras.

Uma primeira limitação diz respeito ao âmbito da amostra. A intervenção foi implementada apenas numa turma de uma escola, o que restringe a transferibilidade dos resultados. Embora o estudo se apoie em trabalhos anteriores que evidenciam que intervenções organizadas, explícitas e apoiadas promovem o desenvolvimento da escrita (Dolz et al., 2001, 2004, Bronckart, 1999), não é possível afirmar se os efeitos observados seriam semelhantes em outros contextos socioeducativos, em outras faixas etárias ou com alunos com perfis linguísticos distintos. Há, assim, a necessidade de trabalhar com amostras mais alargadas, em diferentes contextos, de modo a obter resultados mais robustos e generalizáveis.

A segunda limitação prende-se com o tempo de implementação. O ciclo instrucional ocorreu num período relativamente curto, o que não permitiu consolidar plenamente as estratégias de escrita em todos os alunos. A escrita — e, em particular, a escrita de géneros argumentativos — é um processo de desenvolvimento que exige tempo para que os alunos se apropriem da estrutura, mobilizem raciocínios complexos e aprendam a escrever a partir de textos de outros autores (Sim-Sim et al., 2010 ; Moraes & Motokane, 2018). Os resultados deste estudo apontam para melhorias entre a PI e a PF, sugerindo tendências e padrões de progresso associados à intervenção; no entanto, é plausível que um período de implementação mais longo reforçasse e estabilizasse essas evoluções.

Uma terceira limitação diz respeito à natureza dos dados recolhidos. Neste estudo, as produções escritas dos alunos — em particular a PI e a PF do texto de opinião — constituíram a principal fonte de evidência da aprendizagem, sendo outros registos escritos

usados apenas como fonte complementar, ainda que sem terem sido objeto de análise. Esta opção, embora adequada para analisar o desenvolvimento da escrita, limita as possibilidades de triangulação. Poderiam ter sido combinados outros instrumentos, como entrevistas, questionários ou protocolos de verbalização do pensamento, que permitissem aceder às percepções dos alunos sobre o processo de escrita e articular de forma mais direta as práticas de escrita com a pedagogia que vai emergindo e se ajusta às suas respostas. A literatura tem realçado a relevância de múltiplos modos de recolha de dados para compreender a relação entre prática de escrita e práticas de ensino (Cardoso, 2024; Marques, 2021; Soares, 2025).

Uma quarta limitação relaciona-se com o desenho da investigação. Tratou-se de um estudo de natureza desenvolvimental, sem grupo de comparação, o que não permite afirmar com segurança que as mudanças identificadas nas produções escritas resultam exclusivamente da SD. É possível que outros fatores -como experiências de escrita anteriores, práticas letivas já instaladas, ou a própria interação professor-aluno - tenham também contribuído para os progressos observados, como sugere Sequeira (2023).

Tendo em conta estas limitações, investigações futuras poderão recorrer a desenhos longitudinais e comparativos, abrangendo vários anos de escolaridade e múltiplas escolas, de forma a analisar padrões de funcionamento das SD em contextos diversificados. Este tipo de abordagem poderá confirmar, aprofundar ou reformular as conclusões aqui apresentadas, proporcionando uma visão mais sólida sobre o impacto deste tipo de intervenção. Será igualmente importante articular estes estudos com investigação sistemática e multidisciplinar sobre o ensino da escrita e a sua integração curricular, entendendo a escrita como prática transversal às diferentes áreas disciplinares.

Será igualmente pertinente articular estes estudos com investigação sistemática e multidisciplinar sobre o ensino da escrita e a sua integração curricular, entendendo-a como prática transversal às diferentes áreas disciplinares. Do mesmo modo, dimensões como a voz do aluno, a metacognição e o envolvimento emocional na escrita emergem como eixos relevantes para estudos futuros, ajudando a identificar formas de tornar a aprendizagem

da escrita mais experiencial, refletida e sustentada numa progressão pedagógica intencionalmente estruturada.

PARTE III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A Prática de Ensino Supervisionada constituiu um período marcante no meu desenvolvimento profissional e pessoal, ao aproximar a dimensão teórica da formação e a complexidade dos contextos educativos em que intervim: Educação Pré-Escolar e o 1.ºCEB.

Esta reflexão não pretende reconstituir o que foi feito, mas explicitar o que aprendi com o processo: como as decisões pedagógicas foram sendo construídas, que desafios se colocaram, de que modo a intervenção se foi ajustando aos contextos e que implicações esta experiência teve na minha compreensão do ensino e da aprendizagem.

Na Educação Pré-Escolar, a observação sistemática revelou-se um eixo estruturante do trabalho. O contacto prolongado com o grupo, a leitura das interações e a identificação de necessidades e interesses permitiram-me compreender que a planificação só se torna pedagogicamente relevante quando adaptada ao contexto real e se mantém aberta à reformulação. Aprendi a valorizar o tempo de escuta e de interpretação do grupo como condição para uma intervenção intencional, evitando propostas desajustadas às condições e características da turma. A experiência reforçou também a importância de dimensões frequentemente tratadas como secundárias, mas que se revelam decisivas: a organização do espaço, a estabilidade das rotinas, a qualidade da mediação e a forma como se criam condições para participação, autonomia e cooperação. Neste contexto, tornou-se claro que a intervenção educativa exige simultaneamente estrutura e flexibilidade, isto é, uma orientação definida, mas sensível ao que as crianças mostram e produzem no quotidiano.

No 1.º CEB, o trabalho assumiu exigências diferentes, sobretudo a nível da operacionalização das Aprendizagens Essenciais, da gestão do tempo letivo e da diferenciação pedagógica face à heterogeneidade da turma. A experiência permitiu-me compreender com maior clareza a complexidade de ensinar num quadro curricular mais delimitado, em que a intencionalidade pedagógica se traduz em escolhas concretas: o que priorizar, como sequenciar, como apoiar alunos com níveis distintos e como garantir

progressão efetiva. Este contexto consolidou em mim a necessidade de articular planificação, monitorização e reajustamento, reconhecendo que as dificuldades dos alunos se resolvem com estratégias orientadas para os problemas identificados.

Neste percurso no 1.ºCEB, Importa ainda destacar o trabalho de investigação propriamente dito desenvolvido. Mais especificamente, a análise das produções escritas, em dois momentos (PI e PF), que constituiu um dos aspetos mais formativos do percurso, porque me obrigou a olhar para a escrita de forma rigorosa e sistemática. Este trabalho de análise ajudou-me a ultrapassar uma apreciação global e intuitiva dos textos, permitindo identificar dimensões concretas de progressão e aspetos ainda em consolidação. Esta forma de análise teve, assim, impacto direto na minha postura profissional: consolidou em mim a ideia de que a avaliação, quando sustentada em critérios claros, não é apenas verificação, mas também um instrumento que orienta a intervenção, ajudando a entender que apoios são necessários e que passos devem ser seguidos para consolidar aprendizagens. E os resultados obtidos evidenciaram progressos consistentes na adequação das produções ao género trabalhado, confirmando que um trabalho estruturado, com etapas sequenciadas e orientação, pode favorecer um relevante desenvolvimento da escrita do texto de opinião. Ao mesmo tempo, a análise tornou visível a existência de ritmos distintos de consolidação, com dimensões que evoluíram de forma mais clara e outras que permaneceram em construção para parte da turma.

Do ponto de vista pessoal e profissional, a PES também me permitiu consolidar competências essenciais: planificar com intencionalidade, justificar opções didáticas, adaptar estratégias, gerir o tempo e os recursos, sustentar processos de avaliação formativa e manter uma postura reflexiva. A experiência reforçou ainda a consciência de que a docência se desenvolve em interação constante com os contextos e com os alunos, exigindo uma disponibilidade permanente para rever procedimentos e reformular decisões.

Em síntese, a Prática de Ensino Supervisionada constituiu um espaço de integração entre conhecimento, intervenção e reflexão, permitindo-me consolidar uma identidade profissional assente na responsabilidade, na análise crítica e no compromisso com a

aprendizagem dos alunos. Levo deste percurso a convicção de que o ensino da escrita, particularmente, o do texto de opinião, beneficia de trabalho sistemático, progressivo e acompanhado, e que esse trabalho só se torna efetivo quando é sustentado por mediação pedagógica consistente e por uma análise rigorosa do que os alunos efetivamente conseguem fazer e do que ainda necessitam de consolidar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J.-M. (2001). *En finir avec les types de textes*. In M. Ballabriga (Org.), *Analyse des discours. Types et genres: Communication et interprétation* (pp. 25–43). EUS.

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://doi.org/10.1590/0102-37722015021639137144>

Alves, M. L. M. (2022). *Como utilizar processos de coesão textual com base em atividades relacionadas com o domínio da escrita: Um estudo no 2.º CEB* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/handle/10773/36410>

Bakhtin, M. M. (1986). The problem of speech genres. In C. Emerson & M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays* (V. W. McGee, Trans., pp. 60–102). University of Texas Press. <https://ia600409.us.archive.org/2/items/SpeechGenresAndOtherLateEssays/Speech%20Genres%20and%20Other%20Late%20Essays.pdf>

Barbeiro, L. F., & Álvares Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf

Barbeiro, L. (2019). Escrita: Tecer e esculpir o texto. *Letras de Hoje*, 54(2), 221-230. doi: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32354>

Barbeiro, L. F., Pereira, L. Á., Calil, E., & Cardoso, I. (2022). Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 35(2), 45–76. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.45>

Batista, T. R. (2025). Recursos didáticos e estratégias de ensino-aprendizagem do texto narrativo no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores]. <http://hdl.handle.net/10400.3/8678>

Bell, J. (1999). *Doing your research project* (3rd ed.). Open University Press.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Brassart, D. (1990). Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. Revue Française de Pédagogie, 90, 31–41. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_90_1_1394

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37758>

Bronckart, J.-P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos* (A. R. Machado & P. R. Machado, Trans.). EDUC.

Bruno, H. P., Cardoso, I., Coelho, I., Pires, M. da C., Fernandes, M. de L., Almeida, M. J., Palma, T., & Borges, V. (2019). Texto de Opinião. In A. Coutinho & N. Jorge (Coords.). *Ensinar géneros de texto, conteúdos, estratégias e materiais*. (pp. 17–21). Porto Editora.

Calkins, L. M. (1986). *The art of teaching writing*. Heinemann.

Cardoso, M. I. A. (2009). A relação com a escrita extra-escolar e escolar: Um estudo no Ensino Básico [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório PROA.

Cardoso, I., Lopes, C. G., Pereira, L. Á., & Ferreira, J. (2019). *A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica: Imagens fixadas ou flexíveis?* Palavras – Revista em Linha, 2, 35–54. <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/42>

Cardoso, R. (2024). Práticas de escrita criativa no 1.º CEB: Um estudo de caso [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viseu]. <http://hdl.handle.net/10400.19/8679>

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Carreira, I. (2023). Refletindo e investigando sobre a eficácia da sequência didática orientada para a apropriação do género apresentação oral com alunos do 5.º ano do 2.º CEB [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Leiria]. <http://hdl.handle.net/10400.8/9482>

Coimbra, R. L., Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2019). A progressão na escrita de fábulas: Estudo longitudinal no ensino básico. *Indagatio Didactica*, 11(1), 49–68. <https://doi.org/10.34624/id.v11i1.5614>

Conceição, J. (2025). *A iniciação à leitura e à escrita nas primeiras idades: Práticas em contextos de educação pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico* [Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Santarém]. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstreams/e8c504c3-53a8-41ce-8b26-a9893ee63020/download>

Costa, A. L. (2016). *No limiar da escrita argumentativa: Um estudo exploratório*. Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 2, 173–203. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln2ano2016a8>

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, 3, 51–73. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln3ano2017a24>

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.

Coutinho, A., & Jorge, N. (Coords.). (2019). Ensinar géneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de

Lisboa. <https://clunl.fcsh.unl.pt/nova-publicacao-ensinar-generos-de-texto-conteudos-estrategias-e-materiais/>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Português – 1.º ciclo do ensino básico – 3.º ano*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. ESF.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. De Boeck.

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.

Esteves, M. (2002). A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo. Instituto de Inovação Educacional.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>

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.
<http://hdl.handle.net/10400.26/12408>

Gagnon, R., Bourdages, R., & Marques, L. P. (2022). *Avaliação e descrição da oralidade narrativa na escola primária: O que as produções dos alunos nos dizem sobre os efeitos das sequências didáticas*. *Veredas*, 26(1). <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37882>

Graça, L. (2023). *O ensino da oralidade em sala de aula: O que dizem os professores da educação pré-escolar e do ensino básico, em Portugal*. *Palavras*, 60–61, 39–52.
<https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.159>

Graça, L., Pereira, S., Gil, M. B., Rocha, F., & Pereira, L. A. (no prelo). A escrita do texto de opinião no 1.o Ciclo do Ensino Básico. In I. Cardoso, L. Graça, M. Pinto, C. Rodrigues, & T. Costa (Eds.), *O ensino da escrita ao longo da escolaridade – do pré-escolar ao ensino superior*. CIEQV/CIDTFF.

Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Heinemann.

Gonçalves, A. M. R. (2018). *Abordagem à escrita e desenvolvimento comunicacional na infância* [Relatório de estágio, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores.

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/5040/1/DissertMestradoAnaMargaridaRodriguesGoncalves2018.pdf>

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). *Mixed methods research: A research paradigm whose time has come*. Journal of Mixed Methods Research, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>

Leal, T. F., & Morais, A. G. (2006). *A argumentação em textos escritos: A criança e a escola*. Autêntica.

Leão, C. M. E., Mesquita, E. M. C., & Souza, D. F. B. G. (2016). *As sequências didáticas como procedimento de ensino do artigo de opinião*. Revista de Letras e Educação, 25(2), 55–74. <https://doi.org/10.3895/rl.v18n22.2911>

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://doi.org/10.24840/esc.vi67.780>

Lemos, L., Coimbra, R. L., & Cardoso, I. (2023). *Texto de opinião no 9.º ano: Uma sequência de ensino*. Palavras, (60–61), 167–184. <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.177>

Malacuto, D. T. (2024). Articulação curricular entre Português e Matemática: Uma experiência numa turma do 3.º ano de escolaridade [Relatório de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/54155>

Marques, C. M. G. H. C. (2010). *A argumentação oral formal em contexto escolar* [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/18135>

Marques, C. (2022). *Estratégias de apresentação de opinião em alunos do ensino básico e secundário: A abertura e a introdução*. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 226–246. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37925>

Marques, M. M. G. (2021). *A planificação de texto e os seus contributos para a produção oral e escrita* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/138386>

Martins, A. S. (2019). *A aprendizagem da escrita na aula de Português* [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. RUN – Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/96118>

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Português – 1.º ciclo – 3.º ano*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Moraes, T. do A., & Motokane, M. T. (2018). A produção escrita no gênero textual artigo de opinião e sua relação com as marcas da interação professor-aluno e texto. *ACTIO: Docência em Ciências*, 3(3), 130–147. <https://doi.org/10.3895/actio.v3n3.7636>

National Governors Association Center for Best Practices, & Council of Chief State School Officers. (2010). *Common core state standards for English language arts and literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. NGA Center for Best Practices & CCSSO. <https://learning.ccsso.org/wp-content/uploads/2022/11/ADA-Compliant-ELA-Standards.pdf>

Niza, I., Segura, M., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Escrita*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/guiao_escrita.pdf

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.

Nunes Pereira, D. (2024). O texto instrucional e o sucesso em atividades práticas de diferentes áreas disciplinares: Da compreensão à produção escrita [Relatório de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/18038>

Oliveira, J. P. (2022). *Da consciência e do conhecimento sintáticos e textuais à compreensão da leitura: Intervenção educativa nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/21558/1/DM_Joana%20Pinto_2022.pdf

Pereira, S. C. F. (2007). Efeitos da sequência didáctica em textos escritos no 1.º Ciclo do Ensino Básico – O Relato. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro].

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 (Coords.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33–65). UA Editora.

Pereira Ramos, R. A. (2013). Ensinar a escrever: Ensinar a pensar a língua [Relatório de intervenção didática, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/3781>

Pinto, O. M., & Pereira, A. L. (2016). Escrever para aprender no ensino básico: Das conceções dos professores às práticas dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 109–139. <https://doi.org/10.21814/rpe.7936>

Pinto, M. O. (2018). Modelo didático do género exposição escrita: Identificação e avaliação dos resultados da sua implementação na qualidade dos textos que os alunos produzem. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 34(4), 1213–1241. <https://doi.org/10.1590/0102-445010479593676613>

Pinto, M. O. (2020). *Escrever para aprender a expor no ensino básico: Construindo o modelo didático do género exposição escrita*. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 18(17), 110–125. <https://hdl.handle.net/10400.26/40975>

Reis, I. C. D. (2018). *A sequência didática no ensino do género exposição oral: Uma experiência no 3.º ano do 1.º CEB* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal,

Escola Superior de Educação]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Setúbal.
<http://hdl.handle.net/10400.26/25520>

Ribeiro, M. A. C. M., & Gusmão, M. A. P. (2019). A escrita de textos de opinião no sexto ano do ensino fundamental: O estudo das unidades linguísticas relativas ao gênero. *Revista Educação e Linguagens*, 8(15), 153–173.
<https://doi.org/10.33871/22386084.2019.8.15.153-173>

Sequeira, B. (2023). *Implementação de uma sequência didática centrada na reportagem-vídeo no 2.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/16780>

Silva, T. F. da, & Guimarães, S. R. K. (2021). O planeamento no processo de produção do texto de opinião e o aprimoramento da escrita: Reflexões a partir de um programa de intervenção. *Cadernos de Pesquisa*, 28(4), 415–436. <https://doi.org/10.18764/2178-2229v28n4.202172>

Silva, R. O. (2024). *A descrição como contexto de interdisciplinaridade no 1.º ciclo do ensino básico* [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Lisboa.
<https://hdl.handle.net/10400.21/18099>

Sim-Sim, I., Ferreira, A. C., & Azevedo, F. R. (Eds.). (2010). *Aprendizagem da escrita e dificuldades de escrita*. Porto Editora.

Soares, L. A. D. (2025). *O papel da revisão na escrita de textos de intenção literária no 1.º CEB* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/30741>

Zuniga-Montanez, C., Davies, C., Ligoxygakis, L., Kaščelan, D., & Gonzalez-Gomez, N. (2025). *Annual research review: How did COVID-19 affect young children's language environment and language development? A scoping review*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 66(4), 569–587. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14102>

ANEXOS

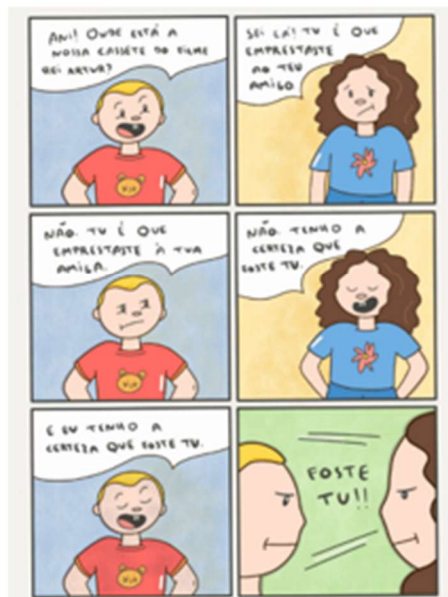
Anexo 1- Apresentação Inicial

Nome: _____

Data: _____

1. Observa a banda desenhada que se segue.

<https://industrialcriativa.pt/projeto/75797/banda-desenhada-irmaos>).



2. Lê os seguintes excertos do livro *Irmãos!* de Rocio Bonilla.

«O meu irmão é o pior! Grita, desarruma e quer sempre o mesmo brinquedo que eu.»



«Mas... quando estou triste, ele dá-me um abraço. Quando tenho medo, ele defende-me. E, às vezes, faz-me rir até chorar.»

Nome: _____

Data: _____

Ter um irmão- sim ou não?



1. Observa alguns exemplos de textos de colegas teus.

Texto 1

Na minha opinião, ter um irmão é uma das melhores coisas da vida.

Em primeiro lugar, nunca nos sentimos sozinhos. Há sempre alguém com quem partilhar os nossos dias.

Em segundo lugar, os irmãos ensinam-nos a resolver conflitos e a compreender os outros.

Por tudo isto, considero que ter um irmão é um privilégio.

Tiago

Texto 2

Há quem pense que ter um irmão é divertido, mas eu não concordo.

Em primeiro lugar, os irmãos fazem muito barulho e dificultam a concentração.

Além disso, é necessário partilhar tudo, até os brinquedos e o tempo dos pais.

Em conclusão, acredito que ser filho único é muito melhor.

Marta

Texto 3

No que diz respeito a ter um irmão, penso que pode ser bom ou mau, dependendo das situações.

Por um lado, é ótimo ter com quem brincar, partilhar segredos e sentir apoio.

Por outro lado, os irmãos discutem connosco, estragam coisas e, às vezes, querem mandar.

Em suma, e apesar das dificuldades, considero que ter um irmão vale a pena.

Inês

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

Assinala, com X, a afirmação correta:

- ☐ Os textos apresentam apenas opiniões negativas sobre irmãos.
- ☐ Os textos mostram opiniões diferentes sobre ter irmãos.
- ☐ Os textos foram todos escritos pela mesma pessoa.

1.2. Indica o número do texto a que corresponde cada uma das seguintes afirmações.

Afirmações	Texto n.º
O autor acredita que ter um irmão é uma grande vantagem.	
O autor apresenta pontos positivos e negativos de ter um irmão.	
O autor acredita que é melhor não ter irmãos.	

1.3. Nos textos que acabaste de ler, as razões apresentadas são contra ou a favor ter um irmão? Assinala, com X, o tipo de razões usadas pelos autores nos diferentes textos, para defenderem a sua opinião.



Texto n.º	Razões	
	A favor	Contra
1		
2		
3		

2. Lê o texto seguinte e **identifica** a sua estrutura, tendo em conta a estrutura que se espera de um texto de opinião.

No que diz respeito a ter um irmão, defendo que é uma experiência muito positiva.
Em primeiro lugar, aprendemos a partilhar desde cedo.
Em segundo lugar, temos sempre alguém para brincar ou pedir ajuda.
Finalmente, os irmãos ensinam-nos a lidar com os nossos sentimentos.
Por estas razões, acredito que todos deviam ter um irmão.

- 2.1. Rodeia a **introdução a azul**, o **desenvolvimento a verde** e a **conclusão a vermelho**.

- 2.2. Indica, na margem, a função de cada parte.

- 2.3. Escreve um título adequado para este texto:

Título: _____

Nome: _____

Data: _____

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

Em segundo lugar, um irmão pode ser um grande apoio nas dificuldades, ajudando a resolver problemas e oferecendo conselhos.

Ter um irmão: -sim ou não?

Em suma, ter um irmão é uma das melhores coisas que se pode ter na vida, pois ele será sempre uma fonte de companhia e apoio.

Em primeiro lugar, ter um irmão significa ter alguém com quem brincar e partilhar momentos divertidos.

No que diz respeito a ter um irmão, considero que é uma boa ideia, por várias razões.

Em terceiro lugar, um irmão pode sempre proteger-nos e estar lá quando precisamos.

2. Depois de **leres** cada um dos parágrafos anteriormente apresentados (e já recortados por ti), **escreve-os** numa das secções abaixo apresentadas, que correspondem às partes de um texto de opinião.



INTRODUÇÃO

DESENVOLVIMENTO - RAZÕES

CONCLUSÃO

Nome: _____

Data: _____

Escrever a introdução

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

Eu penso que ter irmãos é muito divertido.

Em primeiro lugar, é ótimo ter alguém com quem brincar todos os dias.

Depois, podemos partilhar segredos e fazer jogos juntos.

Na minha opinião, isso faz com que a vida seja mais animada.

No entanto, às vezes, há discussões e temos de aprender a resolver os problemas.

Por isso, ter irmãos também nos ensina a sermos mais compreensivos.

Em conclusão, acredito que ter irmãos é uma grande vantagem.

- 1.1. Rodeia os **organizadores textuais a azul** e usa a cor **verde** para circundar as **expressões que permitem apresentar a opinião pessoal**.
- 1.2. Copia para a tabela os **organizadores textuais** e as **expressões usadas para introduzir a opinião pessoal**.

Organizadores textuais	Expressões usadas para introduzir a opinião pessoal

2. Tendo em conta as seguintes questões polémicas, escreve a introdução para dois possíveis textos de opinião.

Ter um amigo: - sim ou não?



Ter um primo: - 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 irmãos é uma das maiores riquezas da vida.

Em conclusão, não ter irmãos permite receber mais atenção dos pais e ter menos discussões.

Por todas estas razões, ter irmãos é uma experiência que nos ensina a partilhar e a cuidar dos outros.

Por consequência, não ter irmãos pode ser mais calmo, mas também mais solitário.

Por tudo isto, ter irmãos é uma bênção que devemos valorizar.

2. Tendo em conta as seguintes questões polémicas, escreve a conclusão de um possível texto de opinião.

Ter um amigo - sim ou não?



Ter um primo: - sim ou não?



Nome: _____

Data: _____

Ter um irmão- sim ou não?

1. Lê os seguintes textos, em que os autores utilizaram os seus melhores argumentos para convencer os leitores de um jornal escolar de que ser filho único pode ou não ser uma boa ideia.

Na minha opinião, ser filho único pode ser uma boa ideia.

Em primeiro lugar, os filhos únicos têm mais atenção dos pais. Como não têm irmãos, os pais podem passar mais tempo com eles e ajudá-los em tudo o que precisam.

Depois, os filhos únicos não precisam de partilhar os brinquedos nem o quarto. Assim, podem brincar com o que quiserem e ter mais sossego.

Por fim, ser filho único ajuda a ser mais responsável, porque têm de aprender a fazer as coisas sozinhos.

Concluindo, ser filho único pode ter muitas vantagens.

Mariana

Eu acho que não é bom ser filho único.

Primeiro, quem não tem irmãos pode sentir-se sozinho. Ter irmãos é importante para brincar e conversar em casa.

Depois, os irmãos ajudam-nos quando precisamos. Podemos contar com eles em momentos bons e maus.

Por fim, com irmãos aprendemos a partilhar e a respeitar os outros.

Por tudo isto, penso que é melhor ter irmãos do que ser filho único.

Diogo

Ter um irmão- sim ou não?

2. Lista três razões a favor e três razões contra ter um irmão.

Razões a favor

- _____
- _____
- _____



Razões contra

- _____
- _____
- _____



3. Escreve um texto de opinião em que presentes a tua opinião a favor de ter um irmão.

Ter um irmão: sim ou não?

Ter um irmão 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 devia ter um irmão.

4. Escreve um texto de opinião em que apresentes a tua opinião contra ter um irmão.



Ter um irmão: sim ou não?

Algumas pessoas dizem que ter um irmão é ótimo, mas **eu sou contra essa ideia.**

Estas são as minhas razões.

Em primeiro lugar, _____

Além disso, _____

Por último, _____

Em resumo, eu penso que é melhor não ter um irmão.

5. Lista outras razões a favor ou contra ter um irmão..

Razões a favor	Razões contra

Nome: _____

Data: _____

Razões (desenvolvimento)

Organizadores textuais

1. Rodeia, 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 irmão: sim ou não?

De acordo com várias pessoas, ter um irmão é muito bom, e eu concordo com isso, por várias razões.

_____, temos sempre alguém para brincar.

_____, ele pode ajudar-nos nos trabalhos de casa.

_____, é bom ter alguém com quem partilhar os segredos.

Em conclusão, ter um irmão é uma grande sorte.

Ter um irmão: sim ou não?

No que diz respeito a ter um irmão, sinto que é uma boa ideia. Estas são as minhas razões.

_____, nunca nos sentimos sozinhos em casa.

_____, aprendemos a partilhar e a respeitar os outros.

_____, é bom ter alguém que nos defenda na escola.

Em síntese, considero que todas as crianças deviam ter um irmão.

Nome: _____

Data: _____

|

Estrutura do texto de opinião

1. Lê cada uma das seguintes partes pertencentes a um texto de opinião.

Ter um irmão - sim ou não?

1

Em conclusão, acredito, firmemente, que ser filho único pode ser muito positivo para uma criança, pois promove a independência e oferece mais atenção e recursos por parte dos pais.

2

Em primeiro lugar, os filhos únicos aprendem a ser mais independentes. Sem irmãos para dividir as tarefas ou as decisões, a criança aprende desde cedo a resolver problemas sozinha, a tomar decisões com confiança e a ocupar-se das suas próprias responsabilidades.

3

Por último, os filhos únicos beneficiam de mais tempo e atenção dos pais. Como não precisam de dividir o tempo, o carinho e os recursos com outros irmãos, recebem mais apoio direto nas suas necessidades emocionais e educativas. Isto pode contribuir para um melhor desempenho escolar e uma maior autoestima.

4

Em segundo lugar, os filhos únicos têm mais oportunidades de desenvolvimento pessoal. Com mais recursos disponíveis, como tempo, dinheiro e espaço, eles podem participar em mais atividades extracurriculares, ter acesso a melhores materiais de estudo e até viajar mais com a família.

5

No que diz respeito a ser filho único, pessoalmente, acredito que oferece muitas vantagens e pode ser uma excelente forma de crescer com autonomia e muito amor.

1.1. Faz corresponder cada parte do texto anterior a cada uma das partes de um texto de opinião, colocando, na coluna da direita, os respetivos números.

Estrutura do texto de opinião	Número
Parágrafo 1- Introdução	
Parágrafo 2 - Razão 1 + exemplificação	
Parágrafo 3 - Razão 2 + exemplificação	
Parágrafo 4 - Razão 3 + exemplificação	
Parágrafo 5 - Conclusão	

Nome: _____

Data: _____

Quando queremos escrever argumentos a favor e argumentos contra, devemos escrever um novo parágrafo e também podemos usar conectores, tais como os seguintes:

Contudo...

No entanto...

Ainda assim...

Porém...

Pelo contrário... Apesar disso...

Todavia...

1. Lê os seguintes excertos retirados do livro «Irmãos!».

1.1. **Sublinha** as razões e os conectores usados nas afirmações feitas por cada personagem:

A azul – As razões

A verde – Os conectores

Perspetiva da irmã mais velha:

- Ter um irmão é muito irritante!
- Em primeiro lugar, ele está sempre a mexer nas minhas coisas.
- Depois, faz barulho quando quero estar sossegada.
- Além disso, os meus pais dão-lhe mais atenção do que a mim!

Perspetiva do irmão mais novo:

- Ter uma irmã é fantástico!
- Em primeiro lugar, ela ensina-me coisas novas.
- Em segundo lugar, brincamos juntos e divertimo-nos muito.

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

Ter um irmão - 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 “Irmãos”, de Rocio Bonilla.

«Ter um irmão mais novo é uma chatice. Mexe nas minhas coisas, faz muito barulho e nunca me deixa jogar sossegado.»

«Ter uma irmã mais velha pode ser divertido. Ela ensina-me a andar de bicicleta, ajuda-me quando tenho medo e, às vezes, até me conta segredos.»

- 3.1. Sublinha a **azul** as razões dadas pela **irmã mais velha**; e a **verde** as razões dadas pelo **irmão mais novo**.

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

Ter um primo - sim ou não?

Anexo 11- Folha de Apoio- “ Recurso para um texto de opinião”

Como organizar um texto de opinião?

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 diz respeito a ...		Atualmente, fala-se muito de ...	
	A propósito de ...		Em relação a...	
	Apresentar a opinião pessoal			
	... defendo que ...		... não concordo com...	
	... penso que...		... na minha opinião...	
	... considero que...		... sou contra / sou a favor.	
Desenvolvimento (1 parágrafo para cada razão)	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,...
	Apresentar contra-argumentos			
	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,...	

