

Julho 2021

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Escrita Criativa: uma proposta didática geradora de motivação para o desenvolvimento da linguagem escrita

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Cláudia Vanessa de Sá Azevedo

ORIENTAÇÃO

Doutora Maria Cristina Vieira da Silva



PAULA
FRASSINETTI



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino
Básico

Escrita Criativa: uma proposta didática geradora de motivação para o desenvolvimento da linguagem escrita

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula
Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º
Ciclo do Ensino Básico*

Cláudia Vanessa de Sá Azevedo

Orientadora: Doutora Maria Cristina Vieira da Silva

Porto 2021

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico em torno da Expressão Escrita	3
1. Conceito(s) de Escrita.....	3
1.1. A Expressão Escrita e as suas implicações pedagógicas.....	7
1.2. A linguagem escrita na educação Pré-Escolar.....	11
1.3. A linguagem escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico	13
2. Definição de Criatividade	19
2.1. Criatividade, motivação e ensino.....	21
2.2. A valorização da criatividade nas orientações curriculares oficiais.....	25
3. Escrita Criativa.....	27
Capítulo II - Enquadramento Metodológico.....	32
1. Metodologia adotada	32
1.1. Caracterização do Contexto.....	33
1.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	35
Capítulo III – Apresentação e discussão dos dados da investigação.....	38
Considerações Finais	56
Referências Bibliográficas	59
Anexos	65
Anexo I – Questionário sobre os hábitos de leitura e de escrita dos alunos	65
Anexo II – Guião de entrevista à Professora Cooperante.....	68
Anexo III – Transcrição da entrevista à Professora Cooperante.....	70
Anexo IV – Grelha de Categorização da entrevista à Professora Cooperante.....	73
Anexo V – Guião do <i>Focus Group</i>	76
Anexo VI – Transcrição do <i>Focus Group</i>	77
Anexo VII – Grelha de Categorização do <i>Focus Group</i>	85
Anexo VIII – Justificação da resposta: “Gostas de escrever? Porquê?”	89
Anexo IX – Planificação da atividade “Arca dos Contos”	90
Anexo X – “Cartões para construir histórias – Escrita Criativa” da Porto Editora.....	91
Anexo XI – Exemplos de combinações de cartões dados	92
Anexo XII – Folhas de registo da atividade “Arca dos Contos”.....	93

Anexo XIII – Registos da atividade “Arca dos Contos”	94
Anexo XIV – Capa da compilação de histórias: “Os Contos do 4.º A”	95
Anexo XV – Folha de registo de avaliação da atividade “Arca dos Contos”	96
Anexo XVI – Planificação da atividade “Biopoema”	97
Anexo XVII – Instruções para a realização do Biopoema	98
Anexo XVIII – Registos da realização do Biopoema	99
Anexo XIX – Planificação da atividade “Conto Redondo”	100
Anexo XX – Registo do Conto Redondo	101
Anexo XXI – Planificação da atividade “Letra proibida e Palavra imposta”	102
Anexo XXII – Registos da atividade “Letra proibida e Palavra imposta”	103
Anexo XXIII – Planificação da atividade “Acrósticos de Natal”	104
Anexo XXIV – Folhas de registo dos Acrósticos	105
Anexo XXV – Registos dos Acrósticos	106
Anexo XXVI – Planificação da atividade “Uma volta ao mundo”	107
Anexo XXVII – Mala de turista.....	108
Anexo XXVIII – Roleta virtual “Destinos para viajar”	109
Anexo XXIX – Registo e ilustração da história redigida	109
Anexo XXX – Planificação da atividade “ <i>Among Us</i> – À descoberta do Impostor”	110
Anexo XXXI – Faixa e folha de registo “Quem é o impostor?”	111
Anexo XXXII – Medalha de “Impostor”	111
Anexo XXXIII – Planificação da atividade “Texto para um título”	112
Anexo XXXIV – Grelha de planificação textual	113
Anexo XXXV - Planificação da atividade “De um som nasce uma história”	114
Anexo XXXVI – Registo das histórias/ações imaginadas	115
Anexo XXXVII – Planificação da atividade “Protege o teu Planeta usando a tua caneta!” ..	116
Anexo XXXVIII – Registo dos pontos de vista, ideias e emoções suscitados pela visualização do excerto do documentário	118
Anexo XXXIX – Planificação da atividade “Pequenos Grandes Heróis	119
Anexo XL – Grelha de planificação da banda desenhada	121
Anexo XLI -Elaboração da banda desenhada com recurso a programas digitais	122
Anexo XLII – Apresentação e exposição das bandas desenhadas	122

Agradecimentos

Quero começar por agradecer à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti por ter sido, durante estes últimos cinco anos, uma segunda casa e por me ter dado a oportunidade de seguir o meu sonho e de alcançar um dos meus grandes objetivos de vida – ser educadora/professora. Obrigada a todo o corpo docente, constituído por professores de excelência que, além de nos ajudarem a crescer enquanto futuras docentes, nos acompanharam e nos orientaram ao longo de todo o percurso. A todas as colegas e à minha família de praxe, pessoas essas que foram também a minha segunda família e que ficarão para sempre gravadas no meu coração, um enorme obrigado por todos os conselhos, todo o apoio e carinho que me deram, encorajando-me sempre a seguir o meu sonho.

À minha orientadora, Doutora Cristina Vieira, agradeço por ter embarcado comigo nesta aventura e por me ter guiado durante todo o processo de desenvolvimento da investigação. Obrigada por todos os ensinamentos, por apoiar todas as minhas ideias e por ter contribuído para a minha evolução enquanto futura docente. O seu perfeccionismo, o seu sentido de humor e o gosto que demonstra ter pela sua profissão faz de si alguém que admiro bastante.

À professora Carla Ramôa Gomes, que se mostrou sempre disponível e me deixou totalmente à vontade, obrigada por ter possibilitado a dinamização de todas as atividades que propus, por me ouvir, por me aconselhar e encorajar a dar o melhor de mim. Obrigada por todos os momentos de partilha de experiências que contribuíram para o meu crescimento.

À professora Daniela Gonçalves, agradeço todo o apoio, incentivo e confiança que depositou em mim. Obrigada por estar sempre lá, por ter sempre uma palavra de encorajamento e de consolo nos momentos mais desafiantes. Obrigada por ser uma profissional de excelência e um ser humano de ouro que jamais nos deixou desistir dos nossos objetivos, que nos motivou a darmos o melhor de nós sempre e que nos incentivou a fazermos a diferença em cada sala de aula por onde passássemos.

Aos meus três grandes pilares, aqueles que posso contar sempre independentemente de tudo e que estão sempre lá quando preciso. Aqueles que acreditam incondicionalmente em mim, que, mesmo nos momentos mais difíceis que quis desistir

de tudo, nunca me largaram. Deram-me forças e encorajaram-me a seguir caminho rumo ao meu sonho. À minha mãe, ao meu pai e à minha irmã, um gigante Obrigada, do fundo do coração, por terem sido compreensivos quando estive nervosa e, por conseguinte, ter agido de forma explosiva. Sem o vosso apoio nada disto teria sido possível.

Ao meu namorado, que sempre acreditou no meu potencial, me apoiou ao longo do caminho, me consolou nos momentos mais difíceis e ouviu os meus desabafos, um enorme obrigada. Obrigada por compreenderes a razão pela qual não estive tão presente em alguns momentos e por, em algumas circunstâncias, estar cansada e irritada quando não tinhas culpa nenhuma.

À minha restante família, avós, tios e primos, obrigada por me apoiarem, por acreditarem nas minhas capacidades e por torcerem para que tudo corresse pelo melhor. Obrigada pelas palavras encorajadoras, pelos abraços apertados e por, apesar da distância que nos separa fisicamente, estarem sempre presentes e prontos a ajudar-me.

Ao grupo de amigas que a faculdade me deu e que, certamente, levarei para a vida: Obrigada por me ajudarem a crescer; Obrigada pelos conselhos e pelo apoio que me deram sempre; Obrigada por todas as maluquices e gargalhadas dadas, quando, por vezes a vontade de chorar era grande; Obrigada pelos abraços casa, pelas palavras reconfortantes, pela partilha de ideias e pelas celebrações de cada conquista alcançada. Obrigada por tudo, meninas!

A todos aqueles que tiveram um papel ativo no meu percurso, educadoras, professores e auxiliares, que contribuíram para que me tornasse a pessoa e profissional que sou hoje, um muito obrigada!

Por fim, não posso deixar de agradecer aos meu *Pequenos Grandes Heróis*, aos meus primeiros alunos do 1.º Ciclo que embarcaram comigo nesta aventura, que se mostraram sempre participativos nas atividades e me receberam de braços abertos. Obrigada por me alegrarem nos dias em que o cansaço falou mais alto e que, por esse motivo, me deixaram mais cabisbaixa. Obrigada por tudo aquilo que me ensinaram e por terem sido fantásticos a todos os níveis.

Obrigada por me terem, cada um à sua maneira e na sua dimensão, ajudado a realizar o meu sonho e por nunca me terem permitido desistir de o fazer.

Obrigada a todos por tudo! Sem vocês, esta jornada não teria sido tão mágica!

Resumo

O presente relatório de estágio teve como tema central o papel da Escrita Criativa no desenvolvimento da linguagem escrita. Nesse sentido, definiu-se como principal objetivo a compreensão da forma como, através de uma abordagem lúdica e criativa à expressão escrita, é possível motivar os alunos para o desenvolvimento desta competência.

A aprendizagem da escrita, ao contrário do que acontece no processo de aquisição da comunicação oral, implica um conjunto de processos altamente complexos e, por isso, trata-se de uma atividade desafiante para as crianças que começam a ter contacto com o código escrito desde cedo.

Sendo a linguagem escrita um dos alicerces do percurso académico de um indivíduo e verificando-se as inúmeras dificuldades existentes na aprendizagem da mesma, é necessário que haja muita persistência e criatividade no que toca à atividade pedagógica. Assim, atendendo também à relevância que o pensamento criativo tem na capacidade de resposta aos desafios colocados pela atualidade, através da Escrita Criativa pretende-se despertar o interesse dos alunos para a escrita, motivando-os para a realização de atividades relativas a esta competência.

Para a concretização do estudo em questão, selecionou-se o método qualitativo, bem como a estratégia metodológica da investigação-ação, tendo participado neste estudo vinte e seis crianças do 4.º ano de escolaridade. Foram utilizados várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente inquéritos, entrevistas semidiretivas, observações participantes, registos fotográficos, análise documental, bem como *focus group*.

Os resultados obtidos confirmaram que, por meio da implementação de sequências didáticas de Escrita Criativa integradas numa abordagem lúdica e criativa da linguagem escrita, envolvendo os alunos num ambiente descontraído e alegre que lhes dá segurança e confiança, é possível motivá-los para o desenvolvimento da escrita, passando estes a encarar positivamente esta atividade.

Palavras-chave: Escrita Criativa; Linguagem Escrita; Motivação; Criatividade; Abordagem lúdica

Abstract

The current internship report focuses on the role of Creative Writing in the development of written competencies. Its main goal is to understand the ways in which students can be motivated to develop writing skills through playful and creative approaches.

Acquiring writing skills, unlike oral communication ones, involves a set of highly complex processes. This makes it a costly activity for who have early contact with written codes.

Written language is a foundational pillar of one's academic path. Given all the difficulties underlying its learning, pedagogical methods require both persistence and creativity. Thus, giving the relevance that creative thinking has in the ability to address present-day challenges, Creative Writing aims to stimulate student's interest in writing, motivating them to engage in writing activities.

This study adopts qualitative methods as well as an action research design involving twenty-six fourth-year basic education students. Several techniques and data collection tools were made use of, namely surveys, semi-structured interviews, participant observations, photographic records, document analyses, as well as focus groups.

The results yielded by the implementation of didactic sequences of Creative Writing confirmed that when students are immersed in a relaxed and happy environment, enabling them to feel safe and confident, they can be motivated to develop writing skills and a real appreciation for this activity.

Keywords: Creative Writing; Written Language; Motivation; Creativity; Ludic Approach

Lista de Acrónimos e Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CLC – Competência Linguístico-Criativa

EEL – Escrita Expressiva e Lúdica

PE – Projeto Educativo

Índice de Figuras

Figura 1: Gráfico relativo à perceção dos alunos sobre o gosto pela leitura38

Figura 2: Gráfico relativo às preferências sobre os tipos/géneros textuais dos alunos39

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e dá a conhecer o trabalho de investigação concretizado no período da intervenção educativa no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com a dinamização de várias atividades de Escrita Criativa, pretendemos comprovar que, através de uma abordagem lúdica e criativa à expressão escrita, é possível despertar o interesse e a motivação dos alunos para esta competência, o que os ajudará a encarar a escrita de forma mais positiva e a colmatar algumas das suas dificuldades.

Além disso, através da implementação das sequências didáticas propostas, procuramos fomentar o desenvolvimento da capacidade de imaginação e pensamento criativo dos alunos, competências essas que contribuirão não só para o êxito na elaboração de textos, como também para o desenvolvimento de crianças e jovens capazes de responder aos desafios e imprevisibilidades da atualidade.

Nesse sentido, deu-se início ao processo de investigação, com a leitura e análise da fundamentação teórica referente à temática do nosso trabalho, da qual apresentamos uma síntese no capítulo que se segue. Começaremos por abordar o(s) conceito(s) de Escrita mencionados por alguns autores, as implicações pedagógicas deste tipo de expressão e a sua pertinência, bem como o papel que a linguagem escrita desempenha, quer em contexto pré-escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ainda relativamente à análise da bibliografia, iremos explicar os vários pontos de vista acerca da definição de Criatividade, a relação que se estabelece entre esta capacidade, motivação e ensino e iremos verificar a valorização que é dada à Criatividade nos documentos orientadores oficiais.

Posteriormente, já no Capítulo II, passaremos ao enquadramento metodológico onde daremos a conhecer a metodologia que foi adotada durante o processo de investigação, o contexto em que a mesma foi realizada, bem como as técnicas e instrumentos que propiciaram a recolha de dados que serão apresentados e discutidos no capítulo subsequente.

No Capítulo III proceder-se-á à descrição e análise das sequências didáticas, do inquérito feito aos alunos, da entrevista à docente cooperante, bem como do *focus group*. As técnicas e instrumentos enunciados contribuíram para o ajustamento constante das atividades dinamizadas, bem como para o desenvolvimento das competências e capacidades dos alunos referidas anteriormente. De forma a complementar o enquadramento teórico e a registar as evidências obtidas através, essencialmente, da observação recorreu-se à utilização de instrumentos como registos fotográficos e audiovisuais.

Por último, serão apresentadas as considerações finais do processo de investigação que compõem o relatório de estágio, onde mencionaremos algumas linhas de investigação futuras que gostaríamos de desenvolver na área da Escrita Criativa. Enumeramos, ainda, as referências bibliográficas que fundamentam o relatório e apresentamos os anexos que complementam o trabalho desenvolvido.

Capítulo I - Enquadramento Teórico em torno da Expressão Escrita

1. Conceito(s) de Escrita

A linguagem escrita, ao contrário da linguagem oral, “é permanente, espacial e visual. Um texto escrito pode ser lido, relido, reproduzido. Uma vez escrito, permanece e pode ser transmitido através do tempo e do espaço para além do seu autor.” (Martins & Niza, 1998, p. 25) O facto de o texto escrito poder ser lido, relido e corrigido eleva o nível de exigência com que a linguagem escrita é encarada quando comparado, por exemplo, com o que se passa relativamente à linguagem oral. Este nível de exigência traduz-se, por sua vez, na perceção, por parte dos alunos, de que aprender a escrever é uma tarefa particularmente difícil, o que justifica que procuremos motivar as crianças para essa aprendizagem de forma adequada.

Segundo Grabe e Kaplan, a linguagem escrita

é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas. As funções da escrita são múltiplas e variadas: escreve-se para identificar algo ou alguém, para mobilizar a acção, para recordar, para satisfazer pedidos ou exigências, para reflectir, para aprender e para criar. (cit in Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 30)

Já Leitores e Larousse (2009) valorizam, na escrita, a dimensão mais técnica, enquanto “representação da palavra e do pensamento por meio de sinais gráficos convencionais” (cit in Guardado, 2012, p. 15) e distinguem três tipos de escrita: escritas sintéticas (ou mitográficas), escritas analíticas (ou ideográficas) e escritas fonémicas (ou fonémicas).

De forma a compreender-se melhor as várias tipologias referidas, faremos uma breve explicação de cada uma. As escritas sintéticas (ou mitográficas) são aquelas cujo “sinal representa uma frase ou enunciado completo.” (Guardado, 2012, p. 15) Alguns autores utilizam o termo “pré-escrita” para se referirem a esta tipologia. Já nas escritas analíticas (ou ideográficas) o sinal utilizado representa uma palavra ou morfema. Por fim, as escritas fonémicas (ou ideográficas) dizem respeito àquelas cujos sinais utilizados representam um fonema ou um grupo de fonemas (sílabas), com base na representação dos sons da fala. (Guardado, 2012), o que é o caso do sistema de escrita da maior parte das línguas indo-europeias.

Houaiss e Villar também enfatizam a representação gráfica quando abordam o conceito de escrita, entendendo que a escrita é

o ato ou efeito de escrever ou de redigir; a representação da língua falada por meio de signos gráficos; o conjunto de signos num sistema de escrita (cuneiforme, chinesa); a forma particular de cada um dos caracteres da linguagem por meio de sinais materiais visíveis (escrita ideográfica, hieroglífica, fonética), sistema de signos gráficos ou de outra maneira para representar qualquer coisa. (cit in Guardado, 2012, pp. 15-16)

Na mesma linha de pensamento, Gallison e Coste (1983, p. 173) defendem que, a *escrita*, em pedagogia, define-se como sendo a “aprendizagem motora do desenho das letras e dos outros sinais gráficos”, ou ainda como a “aprendizagem da ortografia, estreitamente ligada à aprendizagem da leitura (relação do som com a grafia e da grafia com o som”. Ou seja, é valorizado apenas o esforço motor que é implicado na tarefa do traçado ou na aprendizagem da dimensão ortográfica, desconsiderando-se as restantes competências que se encontram implicadas no ato da escrita.

Contudo, e como já foi referido anteriormente, a linguagem escrita não implica apenas o ato físico de traçar símbolos, mas antes um conjunto de conhecimentos e capacidades que tornam este um meio de comunicação fundamental nos dias de hoje.

Para Reis et al. (2009), a leitura e a escrita apresentam-se como sendo competências específicas implicadas nas atividades linguísticas no modo escrito. A escrita é, portanto,

o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (textualização, revisão, correção e reformulação do texto). (p. 16)

Tal como é possível verificar através da perspetiva defendida por Reis (2009), a expressão escrita é algo bem mais complexo, quando comparado com os pontos de vista dos autores anteriormente apresentados, estando envolvidos, para além da representação gráfica, processos cognitivos e linguísticos. Quanto aos processos linguísticos, é possível afirmar que se trata de uma das dimensões fundamentais no processo de escrita, destacando-se, de entre as suas várias componentes, a consciência fonológica que, segundo Freitas, Alves e Costa (2007), se refere “à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (p. 9), podendo ser subdividida em três tipos: consciência silábica, que consiste em isolar unidades silábicas; consciência intrassilábica,

que consiste em isolar unidades dentro da sílaba e consciência fonêmica ou segmental, que consiste em isolar sons da fala. Esta capacidade metalinguística encontra-se relacionada com a aprendizagem quer da leitura, quer da escrita, beneficiando-se reciprocamente.

Tendo por base o modelo de Flower e Hayes, Carvalho (2003) corrobora a ideia de que o ato de escrita implica “um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve” (p. 32), sendo que o modelo em causa implica a existência de “uma sucessão de fases – pré-escrita, escrita e reescrita” (Carvalho, 2003, p. 32) ao longo da produção de um texto escrito. Assim, apresentam-se três subprocessos da escrita: a planificação, a textualização e a revisão.

Também Reis (2009), salienta a importância das diversas etapas do processo de ensino da expressão escrita. De forma a compreender a relevância irrefutável de cada uma das etapas enunciadas no decurso do processo de produção da escrita, passamos à sua explicação de cada uma delas.

A componente de **planificação** é mobilizada para que o aluno esboce os principais aspetos que farão parte do seu texto, ou seja, nesta etapa, a criança terá de estabelecer objetivos, selecionar e organizar informação, tendo em conta a estrutura do texto, de forma a estruturar a tarefa. Barbeiro e Pereira (2007) defendem que é crucial começar a promover o desenvolvimento das competências que se encontram ligadas a esta etapa inicial, uma vez que “a capacidade de planificação constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar.” (p. 18)

Já a etapa de **textualização** consiste na redação do texto, tendo em conta o plano que a criança traçou anteriormente. Nesta fase, terá de se proceder à organização do texto em frases, parágrafos e, eventualmente, secções. Para além desta estruturação ao nível macrotextual, o aluno terá de dar resposta às tarefas ou exigências: de explicitação de conteúdo (as ideias registadas na planificação deverão ser explicitadas de forma a que o leitor as compreenda na íntegra); de formulação linguística (o conteúdo deverá ser explícito através da construção de expressões linguísticas) e de articulação linguística (deverão ser estabelecidas relações de coesão linguística e de lógica, constituindo uma unidade em que as frases que constituem o texto se interligam entre si). (Barbeiro & Pereira, 2007)

Por fim, a componente de **revisão** desenvolve-se “através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19), devendo ser assumida pelo aluno e não apenas pelo docente. É de notar que esta etapa, além de não se encontrar necessariamente limitada à planificação inicial, pode acontecer ao longo do processo de produção escrita e o seu alcance depende da avaliação que o aluno fizer do seu texto, da reflexão realizada, do tempo concedido para a realização da presente etapa e da existência de alternativas. Chamo a atenção, ainda, para a dimensão de reflexão que marca esta etapa que, segundo os mesmos autores, “deve ainda ser aproveitada para reforçar a descoberta e consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos.” (p. 19)

Relativamente aos géneros e tipologias de texto, é crucial entender que se trata de conceitos distintos. Quando falamos de tipologias textuais, estamos a falar de um conjunto de enunciados organizados de acordo com uma estrutura bem definida e facilmente identificada pelas suas características predominantes, como, por exemplo, o texto narrativo, o texto descritivo, o texto argumentativo, entre outros. Já os géneros de texto são entendidos como formatos textuais socialmente reconhecidas e aceites para as diferentes situações de comunicação.

Segundo Amorim e Sousa (2009, p. 79), “cada tipo de texto corresponde a um modelo textual pré-definido, determinado por um conjunto de características:

- intenção comunicativa;
- papel do enunciador e do destinatário;
- marcas linguísticas próprias;
- sequências textuais”,

existindo assim vários tipos de texto, sendo disso exemplos: o texto literário, o texto narrativo, o texto descritivo e o texto expositivo, entre outros.

Já quanto aos géneros literários, existem três: lírico, narrativo e dramático. Segundo Azeredo, Pinto e Lopes (2013) “os géneros lírico, narrativo e dramático representam atitudes diferentes relativamente ao mundo: dão conta do mundo interior, subjetivo (é o caso da lírica) ou traduzem preferencialmente o mundo exterior objetivo (no caso da narrativa e do texto dramático).” (p. 397)

Porém, no tocante aos géneros textuais, Ferreira, Silva, Matos, Couto e Martins (2019) utilizam um critério distinto do anterior na organização dos mesmos, afirmando que se trata de “modelos a que recorremos sempre que produzimos ou interpretamos um texto e podem ser organizados por contextos de trabalho ou de atividade” (p.77). Assim, os autores fazem a separação dos modelos em três grupos: os géneros de trabalho escolar (texto de opinião, relatório, reflexão crítica, resumo, síntese); os géneros de interação em sociedade (carta, carta de apresentação, o curriculum vitae, entrevista, reportagem, texto publicitário, entre outros) e os géneros da tradição literária (crónica, conto, romance, epopeia, soneto).

No que se refere à elaboração de atividades, estas

podem ser idealizadas e recriadas a partir dos diversos elementos que constituem o acto de escrever: quem escreve?; para quem escreve?; sobre o que escreve?; com que objectivos?; como escreve?; em que meios ou suporte permanecerá o texto produzido?; que resposta pode obter? (Barbeiro & Pereira, 2007, pp. 12-13)

Sendo assim, o professor deverá ter sempre o cuidado de adaptar as suas atividades ao grupo de alunos que tiver a seu cargo, ou seja, deverá fazer uma adequação, tendo em conta a situação e as competências que pretende desenvolver.

1.1. A Expressão Escrita e as suas implicações pedagógicas

“A escrita é uma invenção do Homem. O sistema de escrita alfabética, constituído por um conjunto de sinais gráficos que representam os sons da língua e que reproduzem a pronúncia das suas palavras, tem pouco mais de três mil anos.”

(Ferreira et al., 2019, p. 61)

A escrita foi uma invenção determinante para a humanidade e tem vindo a evoluir ao longo dos tempos devido à massificação da utilização das tecnologias de comunicação. Por exemplo, o suporte em papel tem, em certa medida, dado lugar ao suporte informático; no entanto, apesar da alteração dos suportes, a escrita continua a ter um papel fulcral nas nossas vidas. Nesse sentido, e tendo em conta que a escrita é uma competência fundamental ao longo de todo o percurso de um indivíduo, quer a nível académico quer a nível social, é necessário motivar as crianças e jovens para a aprendizagem da mesma.

Ao contrário do que ocorre na aquisição da comunicação oral, a aprendizagem da escrita é algo que acontece numa fase posterior e que se encontra dependente de estímulos

que ocorrem, essencialmente, em contexto escolar. Além disso, a aprendizagem da escrita, assim como da leitura implica a interiorização de um conjunto de regras formais, tratando-se de “atividades altamente complexas, por envolverem diversos processos mentais”. (Pereira, 2016, p. 1)

Sendo a linguagem escrita um dos alicerces das múltiplas aprendizagens escolares que vão ocorrendo ao longo de todo o percurso académico da criança, a aprendizagem das inúmeras áreas do conhecimento encontra-se dependente da forma como a criança aprendeu a escrever corretamente (ou não). Através desta constatação, é possível compreender o quão necessário se apresenta assegurar a aprendizagem da escrita, bem como da leitura, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Porém, é certo que nos dias de hoje, as crianças começam a ter contacto com o código escrito desde cedo e iniciam o seu percurso escolar já com algumas ideias sobre a escrita. Nesse sentido, há que tirar partido do conhecimento que as crianças já trazem e facilitar o contacto quer com a leitura quer com a escrita logo desde o pré-escolar, através de atividades que promovam a literacia emergente.

Uma vez que quer a linguagem oral, quer a linguagem escrita, tal como já foi referido anteriormente, são instrumentos fundamentais de desenvolvimento e de aprendizagem, é desde o Ensino Pré-Escolar que a criança começa a ser estimulada de forma a adquirir competências relativas à escrita, sendo esse processo continuado nos ciclos que se seguem. Tal como se verifica nos *perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º ciclo do ensino básico* cabe tanto ao educador, como ao professor do 1º CEB planificar, dinamizar e avaliar atividades que promovam o desenvolvimento de competências linguísticas, neste caso, relativas à linguagem escrita.

De acordo com vários autores, entre eles Downing e Leong (1982), defende-se que, tal como qualquer outra destreza, a aprendizagem formal da linguagem escrita encontra-se assente em três fases, sendo elas a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização. (Martins & Niza, 1998)

A fase cognitiva consiste na “construção de uma representação global da tarefa, dos seus objectivos e da sua natureza” (Martins & Niza, 1998, p. 17) Ou seja, a criança concebe uma representação acerca da utilidade da linguagem escrita, bem como da sua natureza.

A fase de domínio corresponde à “fase de treino e aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa.” (Martins & Niza, 1998, p. 17) Por outras palavras, a criança realiza o processo de reconhecimento das palavras, utilizando as correspondências grafo-fonológicas para ler as palavras.

Quanto à fase de automatização, trata-se daquele “momento em que deixa de ser necessário um controlo consciente para se operar com a destreza aprendida.” (Martins & Niza, 1998, p.17) De acordo com Barbeiro e Pereira (2007) “a automatização destas competências deve ser alcançada tão cedo quanto possível, para que o aluno dedique a sua capacidade de processamento às tarefas que deverá realizar por meio da competência compositiva.” (p. 15)

Quando estabelecemos uma comparação entre a forma como outrora ocorria o processo de ensino da linguagem escrita e aquilo que acontece na atualidade, verificamos que, numa perspetiva tradicional, a fase cognitiva não se encontrava contemplada. Esta visão tradicionalista implicava uma “prática meramente mecanicista, descontextualizada e não integrada da leitura e da escrita, desvalorizando a construção de significados.” (Couto, 2016, p. 28) Além disso, o desenvolvimento da expressão escrita consistia no treino do traçado repetido de grafismos e letras, sendo considerada uma “atividade individual e solitária”. (Martins & Niza, 1998, p. 160) Segundo esta perspetiva, “o ensino da escrita só devia iniciar-se a partir do momento em que as crianças manifestassem um certo grau de maturidade ao nível de aptidões psicológicas gerais como a lateralização, a motricidade fina, a estruturação espacial e temporal.” (Martins & Niza, 1998, p. 159)

No momento atual, é possível verificarem-se alterações e progressos no processo de ensino e aprendizagem da escrita, nomeadamente na educação pré-escolar, passando este período a ser visto como “um momento de elevada oportunidade para suscitar, junto dos seus educandos, a emergência de práticas de literacia.” (Azevedo & Rosa, 2003, p. 14) Enfatizando a importância da abordagem à linguagem escrita em Educação Pré-Escolar, Fijalkow (1993), assim como outros autores, “mostraram que os resultados em leitura e escrita no final do 1º ano de escolaridade se relacionam com os conhecimentos que as crianças têm acerca dos aspectos figurativos da linguagem escrita antes de serem alfabetizadas.” (Martins & Niza, 1998, p. 62)

Porém, verifica-se que muitas das dificuldades na aprendizagem da escrita provêm de ambiguidades que dizem respeito às concepções das crianças relativamente aos objetivos e natureza desta linguagem. (Martins & Niza, 1998) Como forma de contornar tais adversidades, Azevedo e Rosa (2003) são da opinião de que

com criatividade, o educador pode, por exemplo, fomentar / aproveitar as múltiplas situações de ficcionalização lúdica, inerentes ao jogo infantil, para suscitar a emergência de práticas que permitam à criança uma familiarização com a linguagem escrita. Situações como o *faz de conta* ou o *vamos brincar a...* podem revelar-se oportunidades para que, sem ser violentada, a criança perceba e aprenda a importância de determinados gestos e a funcionalidade da escrita e dos seus materiais. (p. 15)

Outro dos grandes entraves presentes no processo de aprendizagem da escrita está relacionado com o desenvolvimento da consciência fonológica, de tal modo que, com o intuito de “prevenir dificuldades futuras no processo de aprendizagem da associação grafema-fonema (leitura) e fonema-grafema (escrita)”, Ferreira et al. (2019) salientam a importância de promover tais competências até à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Segundo estudos realizados por Bereiter e Scardamalia (1985), as dificuldades que as crianças revelam na aprendizagem da produção escrita centram-se em cinco áreas. Por um lado, os alunos manifestam dificuldade em “se adaptarem à ausência de sinais exteriores para incluírem nos seus textos mais informação.” (Azevedo, 2000, p. 61) De notar que os autores entendem por “sinais exteriores” sugestões que são dadas pelos docentes aos alunos, não no sentido de indicar-lhes aquilo que devem acrescentar nos seus textos, mas de fazer desencadear, através de estímulos externos, a sua produção discursiva. Outra dificuldade passa pela busca de informação na memória acerca dos assuntos/temas que envolvem a tarefa que lhes foi solicitada. Quanto à estrutura discursiva, verifica-se que “geralmente as produções das crianças quase nunca eram apropriadas ao tipo de texto requerido” (Azevedo, 2000, p. 62): apesar da influência evidente de esquemas estruturais, as crianças revelavam dificuldade na utilização prática dos mesmos. Por fim, “a revisão e a correção dos textos constitui também dificuldade para os alunos observados.” (Azevedo, 2000, p. 62)

Nesse sentido, é ainda importante compreender que, assim como as crianças se deparam com obstáculos e desafios durante o processo de aquisição da escrita, também nós, profissionais de educação, já passamos por essas situações e continuamos a vivenciar momentos semelhantes quando escrevemos. Cabe-nos a nós, docentes, cientes dessas

dificuldades desempenhar o papel de “interlocutores e mediadores dos alunos”, evitando uma postura de julgamento que possa induzir os alunos na percepção de que o seu desempenho não está ao nível do que seria de esperar. Ou seja, o professor deverá “analisar a situação, perceber a causa do erro e transformá-lo numa oportunidade em vez de um problema” (Ferreira et al., 2019, p. 64), envolvendo o aluno na correção do erro cometido.

De notar que os erros são um sinal de desenvolvimento de aprendizagem em curso pelo que, seguindo Teberosky e Ferreiro (1986), “esta aprendizagem [deve ser encarada como] (...) um processo de construção e compreensão individual que precisa ser respeitado, e que os erros cometidos pelo sujeito, nesse caminho, são construtivos”. (cit. in Couto, 2016, p. 31)

1.2. A linguagem escrita na educação Pré-Escolar

Tal como já foi referido anteriormente, as crianças, desde tenra idade, têm contacto com a linguagem escrita, demonstrando interesse e vontade em desenvolver essa competência, pois, tal como afirmam Niza e Alves Martins (1998), “as crianças tentam imitar a escrita dos adultos fazendo garatujas, formas parecidas com letras, ou sequências de letras a que atribuem significado” (cit. in Horta, 2007, p. 86). Tendo em conta que a relação estabelecida entre a criança e a linguagem escrita é marcada, numa fase inicial, pela descoberta, o educador apresenta-se como elemento fundamental em todo o processo.

Apesar de o ensino da linguagem escrita ser feito formalmente a partir do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a linguagem escrita “deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 60)

Contudo, segundo um estudo desenvolvido por Costa (1998),

as concepções dos seus protagonistas (educadores) sobre a forma como se aborda a linguagem escrita na educação pré-escolar não parecem valorizar as situações funcionais de exploração e utilização da escrita, mas sim aspectos mais técnicos e mecanicistas ligados ao domínio de uma perícia. (Horta, 2007, p. 79)

Em contexto Pré-Escolar, ao abordar a linguagem escrita, “o educador deve ter em atenção a motivação intrínseca da criança, sendo o aspecto lúdico uma referência para a sua acção” (Horta, 2007, p. 92), uma vez que a atividade lúdica surge de forma espontânea no comportamento da criança e parece, segundo Pessanha (1997), “ser uma atitude natural e indispensável ao seu normal e saudável desenvolvimento (cit. in Horta, 2007, p. 92).

Nesta linha de pensamento, quer Vygotsky (1978/1979), quer Burner (1979) afirmam que

o facto da criança brincar com a escrita – jogar com formas e convenções, utilizando a escrita em contexto de jogo dramático – poderá servir para abrir a actividade da escrita ao pensamento e à exploração, para além de que [...] podem sentir que são escritoras muito antes de dominarem as habilidades e os conhecimentos necessários a esta prática, de forma convencional. (cit. in Horta, 2007, p. 91)

Vygotsky (2012/1930) defende, ainda, que o que realmente importa não é o prazer que a criança sente ao jogar, mas sim a utilidade e o significado objetivos do jogo, dos quais ela nem tem consciência.

De maneira a que cada criança possa desenvolver as suas capacidades, é necessário que, numa primeira instância, o educador crie um ambiente educativo contituído por materiais que despertem interesse na criança e que levem à sua manipulação, estimulando-a e facilitando, neste caso, a apropriação da linguagem escrita. Os materiais em questão podem ser histórias, cartões de identificação, revistas, jornais, panfletos, jogos de letras, ficheiros de imagens com palavra associada ou até um diário de grupo. Também poderão ser disponibilizados outros materiais que permitam à criança produzir escrita livremente, tais como: blocos, folhas, lápis, esferográficas, agendas, listas telefónicas, entre outros.

Ao longo da sua construção enquanto leitores, é natural que cada criança elabore as suas próprias concepções sobre a linguagem escrita que vão sofrendo alterações durante o seu desenvolvimento. Estas concepções configuram aquilo que denominamos “literacia emergente”, ou seja, de acordo com Sulzby (1986), trata-se de “maneiras não convencionais e precoces de escrever e ler, que antecipam a escrita e leitura convencionais” (cit. in Hohmann & Weikart, 2011, p. 524) que vão sendo construídas à medida que a criança interage com a linguagem escrita. Dado a unanimidade acerca da relevância que a literacia emergente tem nas aprendizagens da leitura e da escrita, revela-

se necessária a identificação e compreensão dos conhecimentos que a criança tem acerca da escrita para que o docente possa agir adequadamente, possibilitando, assim, a aprendizagem da leitura e da linguagem escrita sem problemas. (Mata, 2008)

Como é de esperar, as produções da criança nem sempre vão ao encontro das convenções reais da linguagem escrita. Nesse caso, o educador não deverá considerá-las como se de erros se tratasse, deverá sim “estar atento e valorizar essas tentativas de escrita, pois, quando as aceita e conversa com a criança acerca do que ela quis escrever, está a fazer a tradução da garatuja da criança para uma escrita correcta.” (Horta, 2007, p. 86)

Tal como referido anteriormente, a principal função da linguagem é possibilitar a comunicação entre os humanos e, sendo as crianças seres sociais, também elas querem comunicar com as pessoas que as rodeiam. Apesar de não conseguirem ler as palavras, “as crianças (...) sabem que as letras querem dizer alguma coisa, e estão muito motivadas para criarem o seu próprio sistema de signos para transmitir significados por intermédio da escrita.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 524)

De acordo com a perspectiva de Horta (2016), é fundamental que o educador seja quer um provocador, “na medida em que promove situações desencadeadoras de conflito cognitivo”, quer um mediador “entre a criança e a linguagem escrita porque apoia as crianças na explicação do que fazem, ajudando a clarificar as situações menos claras e a evoluir nas suas concepções precoces.” (Horta, 2016, p. 98)

No entanto, há que ter em consideração que o adulto não deverá impor à criança o seu desejo de que esta queira apropriar-se da linguagem escrita, pois “quanto mais formal e directivo for o adulto, mais ele enfraquece o desejo da criança porque é uma violência à sua integridade.” (Maigre, 1994, p. 32) Deverá, sim, “conceber uma organização geral, material e relacional, no seio da qual a criança vai ser levada naturalmente a interessar-se pelas suas propostas, mesmo se elas forem compreendidas em termos de exercícios específicos.” (p. 19)

1.3. A linguagem escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico

Conscientes da relevância da competência escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que aqui se inicia a aprendizagem formal da linguagem escrita, passamos a

analisar e a refletir acerca dos fundamentos teóricos subjacentes à prática pedagógica implícitos no domínio escrito.

Primeiramente, é fundamental percebermos que, ao falarmos de escrita no 1.º CEB, “estamos a referir-nos a uma actividade complexa que não pode ficar confinada a algumas sessões de escrita pontual e, muito menos, a uma escrita de carácter expressivo do tipo «redacção».” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 8)

Como se pode constatar ao longo da apresentação, feita anteriormente, dos vários pontos de vista de cada autor, a escrita apresenta-se como um ato complexo que implica quer competências gráficas e ortográficas, quer competências compositivas ou textuais. Dada a sua complexidade, é necessário que, no que toca à atividade pedagógica, haja muita persistência e criatividade por parte do escrevente, bem como o apoio do professor, enquanto mediador, ao longo do processo de escrita e se tenha em atenção o cumprimento de todas as etapas deste processo, sendo elas a planificação, a textualização e a revisão/aperfeiçoamento. Além do cumprimento das três fases, para que o texto tenha sentido e não seja apenas um conjunto de frases soltas, é fundamental respeitar alguns princípios. Nesse sentido, o escrevente deve ser capaz de: adequar o discurso ao contexto do destinatário; articular as ideias, conferindo sentido ao texto; articular as diferentes partes, a nível gramatical (palavras, frases, orações, parágrafos, entre outras), permitindo a construção do sentido global do texto.

Em virtude dessa mesma complexidade pode acontecer que, “ao passar para a linguagem escrita, muito mais abstrata e condicional, a criança por vezes não compreend[a] para que é necessário escrever. A criança não detém uma necessidade intrínseca para a escrita.” (Vygotsky, 2012/1930, p. 79) Segundo Gaupp (1926), “a expressão escrita dos pensamentos e sentimentos dos alunos fica significativamente atrás da sua capacidade de os expor verbalmente.” O autor chega mesmo a afirmar: “Parece que no momento em que a criança pega na caneta o seu pensamento é travado, é como se o trabalho de escrever a assustasse.” (cit. in Vygotsky, 2012/1930, p. 77)

As dificuldades que as crianças apresentam na expressão escrita, quando comparadas com o que acontece face à oralidade, devem-se às inúmeras complicações que a criança encontra para se exprimir, sendo que “a linguagem escrita é mais difícil porque tem as suas próprias leis que diferem, em parte das leis do discurso oral, e a criança ainda não domina bem essas leis.” (Vygotsky, 2012/1930, p. 78)

Tendo em conta os ideais defendidos por Blonsky (1964), no que diz respeito à aprendizagem da linguagem escrita e à motivação, Vygotsky (2012/1930) conclui que “a tarefa consiste em motivar a criança para a escrita e seguidamente ajudá-la a dominar a técnica da escrita.” (p. 81)

De acordo com as autoras Pereira e Azevedo (2005), são dez os passos determinantes para um ensino autêntico da escrita no 1.º CEB, sendo eles: **1.º Passo** – Relação escrita-oralidade; **2.º Passo** – Diversificação dos escritos; **3.º Passo** – Escrita e pensamento; **4.º Passo** – Escrever e Planificar; **5.º Passo** – Socialização dos escritos; **6.º Passo** – Escrever é rever o texto; **7.º Passo** – Aprende-se a escrever escrevendo; **8.º Passo** – Interação leitura-escrita; **9.º Passo** – Imagem do sujeito escrevente; **10.º Passo** – Complexidade da tarefa de escrita (pp. 7-15). De forma a compreendermos melhor como se compõe cada um dos passos enumerados, passamos agora a uma breve explicação de cada um deles:

1.º Passo – Relação escrita-oralidade - As linguagens escrita e oral não podem ser encaradas como sendo totalmente independentes uma da outra. Ambas se complementam, apesar da produção escrita ter um nível de dificuldade superior ao da produção oral, “já que o locutor tem de ser capaz de gerir e avaliar não só o conteúdo a dirigir ao destinatário, como a linguagem a ser mobilizada em relação com esse mesmo conteúdo.” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 7) Além disso, aquele que produzir um texto terá de pensar na linguagem que irá utilizar, algo que geralmente não acontece quando diariamente utilizamos a linguagem oral. Assim, o docente desempenha um papel determinante nesse processo de reflexão sobre a linguagem escrita. Para o aluno, passar da linguagem oral para a escrita pode revelar-se uma tarefa bastante desafiadora, sendo aqui essenciais as trocas orais entre aluno e professor, uma vez que “as trocas orais permitem que o aluno se aperceba de que há uma “ordenação escrita” dos textos”. (Pereira & Azevedo, 2005, p. 7)

2.º Passo – Diversificação dos escritos - É necessário que os alunos tenham contacto com uma diversidade de escritos de forma a compreenderem que a escrita tem uma funcionalidade comunicativa e que, além disso, constitui uma forte estratégia de aprendizagem. A escrita expressiva, a escrita comunicativa e a escrita epistémica constituem o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico e podem estar associadas à aprendizagem da própria língua, quer à aprendizagem de outros saberes. “Ter em conta

estas diferentes finalidades dos escritos implica pensar a linguagem dos textos a produzir em função da sua intencionalidade.” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 8) A liberdade encontra-se associada, essencialmente, à escrita expressiva e não tanto à escrita comunicativa, uma vez que o seu conteúdo deverá ser claro e sucinto.

3.º Passo – Escrita e pensamento - É certo que o ato de escrever se encontra diretamente ligado ao pensamento. Assim, o docente deverá criar condições que levem o aluno a perceber quais as competências necessárias para a produção escrita e que, mutuamente, estimulem o seu pensamento para a redação, não apressando o processo. Tal como afirmam as autoras, “escrever não significa exprimir ou representar algo que já exista, mas produzir algo que não exista ainda.” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 9)

4.º Passo – Escrever e Planificar - A etapa da planificação é fundamental no processo de produção escrita, uma vez que se trata da etapa em que o aluno planifica o seu discurso, refletindo sobre o conteúdo e organizando as suas ideias. Relativamente à organização das ideias, trata-se de fazer uma seleção das mesmas e determinar qual a ordem pela qual fará mais sentido apresentá-las. De acordo com as autoras, existem três parâmetros que contribuem para essa organização, sendo eles: o domínio do tema sobre o qual se vai escrever, a previsão das expectativas de quem irá ler o texto e o conhecimento da estrutura do texto que se pretende produzir. É de notar que a etapa da planificação não acontece apenas na fase inicial da produção escrita, mas antes vai acontecendo ao longo do desenrolar do processo, uma vez que vão surgindo novas ideias e novas formas de organizar o texto. Assim, “o ensino deve ser de tal modo que permita a integração *do pensar a linguagem durante a própria escrita.*” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 10)

5.º Passo – Socialização dos escritos - Durante o processo de produção escrita, é normal que as crianças se questionem sobre a intencionalidade das suas produções. Ao serem colocadas essas questões em contexto sala de aula, o professor terá de se mostrar predisposto a enquadrar o ensino da escrita numa perspetiva de socialização. Nesse sentido, deverá, em diálogo com os alunos, determinar o fim a dar aos textos, não reduzindo a sua finalidade ao caderno diário, e ainda interrogar-se sobre os mecanismos da escrita dos textos e “descobrir padrões matrizes discursivos para definir exercícios e actividades que levem os alunos a fazer descobertas idênticas.” (Pereira & Azevedo, 2005, p.11) Revela-se importante a criação de oportunidades nas escolas, estabelecendo

audiências, de forma a que os alunos possam ver que os seus textos terão uma audiência física e verdadeira que irá ver as suas produções. Segundo Pereira & Azevedo (2005), “para que esta motivação aconteça, é, antes de mais, necessário, criar oportunidades de escrita com sentido para as crianças, permitindo-lhes a descoberta da importância que o escrever pode ter para a vida delas.” (p. 11)

6.º Passo – Escrever é rever o texto - Além do docente se centrar na aprendizagem da escrita, deverá preocupar-se em dedicar momentos para planear e organizar o seu texto, bem como dedicar tempo para a revisão dos textos redigidos pelos alunos. Além disso, o professor deverá criar instrumentos que permitam que o aluno consiga perceber os ganhos da reformulação das suas expressões escritas. De acordo com os autores, “esta auto-avaliação acompanhada e instrumentada é determinante para o desenvolvimento da consciência metalinguística e metadiscursiva do aluno”, (p. 12) considerando que também é relevante compreender que apenas um trabalho sistemático sobre a reformulação das produções textuais pode ser transformador da forma de agir e pensar dos alunos no que diz respeito aos seus textos. Para que haja uma evolução, exige-se que haja uma prática continuada de reflexão sobre a linguagem dos alunos. “Só deste modo se conseguirá que a operação de revisão vá, paulatinamente, deixando de ser uma operação de cosmética, e limpeza da superfície do texto, para passar a ser uma operação de reformulação profunda.” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 12)

7.º Passo – Aprende-se a escrever escrevendo - Para que os alunos aprendam verdadeiramente a escrever, é fundamental desafiar os alunos com verdadeiros problemas de escrita, com exercícios como modificações de textos, substituições, acrescentamentos de determinadas expressões, entre outros. Apesar da valorização crescente que tem vindo a ser dada à escrita, esta ainda continua a ser desvalorizada quando comparada a outras áreas do saber e, por vezes, associada exclusivamente a atividades associadas a determinados mecanismos constituintes da expressão escrita tais como ortografia, pontuação, gramática, entre outros. Tal como qualquer outra área do currículo, onde os alunos só aprendem os conteúdos fazendo, colocando em prática, também na aprendizagem da escrita acontece a mesma coisa: os alunos só aprendem a escrever escrevendo, sendo que um dos maiores auxílios deste processo é mesmo a prática da leitura.

8.º Passo – Interação leitura-escrita - Em tempos passados, em que se pensava que a escrita se alcançava através da prática da leitura, a escola focava-se mais na aprendizagem da leitura do que na escrita. Porém, tendo em conta a informação e os estudos realizados acerca da aprendizagem da escrita, sabe-se hoje que a aprendizagem da escrita se realiza através da passagem por processos específicos e com exercícios e metodologias próprias. Contudo, os textos que se leem “podem servir para enriquecer a cultura pessoal do aluno [...]; podem também ser utilizados como modelos [...]; e podem funcionar como autênticos instrumentos de escrita”. (Pereira & Azevedo, 2005, p. 14) É certo que só através desta última modalidade de leitura é que é possível ativar a verdadeira ligação entre a leitura e a escrita, havendo uma transmissão de saberes entre as mesmas.

9.º Passo – Imagem do sujeito escrevente - Para que os alunos se sintam encorajados para o ato da expressão escrita, sujeitos da sua própria produção escrita, são três as condições que parecem ser determinantes: a criação de um espaço, na escola, que permita o contacto dos discentes com a escrita e a partilha dos seus produtos finais; o enaltecimento dos alunos como jovens escritores, levando-os a pensar que as suas redações têm importância, quer na escola, quer fora dela; e fazer com que os discentes compreendam que o tempo despendido, quer com a escrita, quer com a leitura levam efetivamente ao desenvolvimento cognitivo, não se tratando de desperdício de tempo.

10.º Passo – Complexidade da tarefa de escrita - Tal como já foi referido, a tarefa da escrita é um ato verdadeiramente complexo. Nesse sentido, de forma que os alunos estejam dispostos a aprender, é necessário que sua relação com o ato da escrita seja positiva. Além disso, é fundamental que o aluno se sinta confiante na produção de texto com sentido, que se mova no mundo da escrita de forma descontraída e “que ganhe cada vez mais consciência de que o processo de conhecimento do escrito nunca acaba [...] e que, afinal, ainda há muito para descobrir sobre as culturas escritas.” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 15)

Nesse sentido, a Escrita Criativa apresenta-se como possível fonte de motivação para o desenvolvimento da linguagem escrita, tal como afirma Balancho (1994):

Um modelo criativo de ensino pode ser um excelente antídoto contra a passividade, o aborrecimento, a falta de iniciativa e a desmotivação institucionalizada que existem na escola. A criatividade, quando posta em prática nas suas múltiplas formas, contém, necessariamente, os mecanismos próprios da motivação autónoma, geradora, ela própria, de criatividade. (cit. in Martins, 2000, p. 35)

2. Definição de Criatividade

“criatividade é ter imaginação, saber escrever histórias engraçadas, românticas, etc.”

(MCG, 4.º ano)

Após a análise de algumas perspectivas de índole teórica referentes à temática da *Criatividade*, é possível verificar que se trata de um conceito também ele bastante complexo, uma vez que existem pontos de vista díspares, além de que, com o passar do tempo e com o acréscimo de estudos realizados, o mesmo foi sofrendo uma evolução.

Em tempos passados, a criatividade era associada a algo divino, transmitido pelos deuses, sendo igualmente associado à loucura. Certos investigadores chegaram a defender “que a ocorrência de uma superexcitação da mente criativa e a necessária concentração prolongada, poderiam desencadear as patologias; outros investigadores procuram, por outro lado, identificar variáveis genéticas comuns à esquizofrenia e à criatividade.” (Silva, 2011, p. 10)

Apenas entre os séculos XVIII e XIX, com os avanços nas áreas da Psicologia e Medicina, começam a ser realizados os primeiros estudos sobre a genialidade, a associação de ideias, os testes de inteligência e mapeamento do cérebro, abandonando-se, de forma progressiva, a ideia de que a criatividade provinha de algo divino ou de alguma psicopatologia. Contudo, apesar de todos os estudos desenvolvidos visando perceber a origem da criatividade, esta permanece, nos dias de hoje, associada a comportamentos incomuns ou tendo uma ligação com o meio artístico. (Silva, 2011, pp. 10-11) Na sua interpretação usual, “a criatividade é privilégio e dom de seres eleitos, génios, talentos, dos que criaram grandes obras artísticas, daqueles que realizaram grandes descobertas científicas e inventaram aperfeiçoamentos importantes na área da tecnologia”. (Vygotsky, 2012/1930, p. 25)

Norton (2001) insiste na relação entre a criatividade e a imaginação, afirmando que “a criatividade surge das ideias que se vão ligando entre si e que são fruto da imaginação”. (p. 23)

Tal como o autor anteriormente citado, também Vygotsky (2012/1930) estabelece uma relação entre criatividade e imaginação, assinalando que “à atividade criadora

baseada nas capacidades combinatórias do nosso cérebro, a psicologia chama imaginação ou fantasia.” (p. 24)

De acordo com Lubart (2007), já os autores Amabile (1996), Barron (1988), MacKinnom (1962), Ochse (1990) e Sternberg (1995), haviam defendido a ideia de que “a criatividade é a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta” (p. 15), ou seja, a capacidade de criar algo que dê resposta aos dilemas atuais, mas de forma inovadora.

Contudo, ao contrário do que normalmente se acredita, a criatividade não é uma capacidade apenas dos “gênios” e “talentos”; a criatividade está presente, “não só quando se criam grandiosas obras históricas, mas sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo, mesmo que possa parecer insignificante quando comparado com as realizações dos gênios.” (Vygotsky, 2012/1930, p. 26) As crianças, nas suas brincadeiras diárias, são um exemplo próprio e real do processo criativo, sendo que é possível observar a manifestação deste tipo de processos com toda a sua intensidade, já na primeira infância, essencialmente nos jogos, essencialmente. Através do jogo e da atividade lúdica, a criança reelabora, de forma criativa, as impressões que já vivenciou, adapta e constrói, a partir dessas mesmas impressões, uma nova realidade correspondente às suas exigências e necessidades afetivas. (Vygotsky, 2012/1930)

Segundo Santos e Serra (2015), a criatividade é entendida como algo que pode ser trabalhado, no sentido de que é “como se estivéssemos a trabalhar um músculo. Quanto mais o exercitamos, mais eficiente se torna, mais forte fica, mais capaz de se adaptar a mudanças e desafios.” (p. 182)

Nesse sentido, Azevedo (2007) procura descrever as características associadas a um indivíduo reconhecido como “criativo”, referindo que

a pessoa criativa é caracterizada como tendo uma inteligência e curiosidade intelectual acima da média, facilidade em se concentrar e estar atenta, realiza observações e discriminações (sic) de forma diferenciada, gosta de fazer julgamentos independentes e autônomos, transfere facilmente os conhecimentos de uma área para outra e apresenta-os de um modo inovador, sendo também flexível em relação aos meios e objectivos (cit. in Silva, 2011, p. 18)

2.1. Criatividade, motivação e ensino

“Las personas altamente creativas se confiesan y manifiestan fuerte e intensamente motivadas por su trabajo, por su misión, por el asunto que traen entre manos.”

(Cabezas, 1993, p. 56)

A criatividade, a imaginação e a fantasia são conceitos sobre os quais a Psicologia se debruçou apenas recentemente, por isso, não é de admirar que “nas nossas escolas a imaginação [seja] tratada como a parente pobre, em favor da atenção e da memória.” (Rodari cit in Norton, 2001, p. 24) Ainda que tenha já passado uma década desde esta afirmação, ainda hoje, nos deparamos com a percepção de que o aluno-modelo é aquele mais dócil e obediente, que ouve com paciência e memoriza exatamente aquilo que o docente lhe transmite nas suas aulas. Assim, na escola continua-se a dar pouco espaço para que o aluno crie, invente, fantasie e tome iniciativa, acabando por se transmitir um saber feito. (Martins, 2000)

Dado que o mundo atual apresenta, de forma constante, novos desafios, imprevisibilidades e mudanças perante os quais os seres humanos têm de ter a capacidade de dar resposta rápida e eficazmente, mobilizando múltiplas literacias, a criatividade é uma das competências fundamentais a serem desenvolvidas nos alunos da escola contemporânea. Já Vygotsky afirmava, em 1930, que “uma das questões mais importantes da psicologia da educação é o problema da criatividade, do seu desenvolvimento e promoção, e do significado da atividade criativa para o desenvolvimento geral e a maturação da criança.” (p. 26)

Tendo em conta este desafio com que a escola se depara diariamente e no sentido de ir ao encontro de soluções, Sousa (1995) sublinha que “o papel do agente de ensino é exactamente o de “facilitar” [...], isto é, de criar as condições propícias ao desenvolvimento da criatividade” (cit. in Martins, 2000, pp. 26-27). Ou seja, assumindo que são vários os fatores que influenciam a expressão da criatividade, dos quais alguns se encontram relacionados com o ambiente que envolve a criança, bem como com a dimensão histórica e cultural da sociedade onde a criança se encontra inserida, nesse sentido, o profissional de educação deverá utilizar estratégias de forma a que o espaço

que envolve a criança se torne propício à atividade criadora. Nessa perspectiva, Bach (2001) afirma que a criatividade é

dependente do clima em que ela se exprime: o aluno, para ser criativo, deve sentir-se ouvido e, mais ainda, respeitado. Isto significa que o ambiente em que ele é chamado a operar deve ser ao mesmo tempo tranquilizante e estimulante: estimulante pelo emprego de técnicas que permitam ultrapassar os inevitáveis bloqueios (fase de produção), tranquilizante pelo clima de confiança que reinará e pela forma de expressão que, embora pessoal, será entretanto estruturada, logo acessível àqueles a quem se dirige. (cit. in Cunha, 2016, p.40)

Seguindo a mesma linha de pensamento do autor referido, também Martins (2000) salienta a importância de um ambiente rico em estímulos e desafios, bem como da valorização da prática dos trabalhos realizados pelas crianças, quer a título individual, quer em grupo. Além disso, de forma a se cultivarem “sementes da criatividade”, deve ser dada às crianças a oportunidade de concretizarem e exporem as suas ideias reconhecendo as suas potencialidades e respeitando as suas diferenças. A este propósito, o autor destaca, referindo Rogers (1983), a relevância de “um clima de segurança psicológica, da aceitação do aluno como indivíduo de valor, da compreensão empática do aluno e da aceitação da sua avaliação interna.” (Martins, 2000, p. 38)

Nesse sentido, para que seja possível o desenvolvimento da criatividade no meio escolar, é necessário que o ambiente esteja preparado de forma a estimular tal competência e que a forma de atuar do docente esteja direcionada para que tal se propicie. Assim, tal como afirma Martins (2000, p. 25) “deve criar-se à volta do educando um ambiente alegre e descontraído, de segurança e de confiança, de espontaneidade e harmonia se a queremos possibilitar e estimular.” Adamson (1985) “defende igualmente uma perspectiva ecológica para a promoção da criatividade. Um dos métodos, diz ele, consiste em providenciar uma atmosfera de sala de aula que promova a auto-estima dos alunos e lhes assegure segurança ao experimentarem novas ideias.” (cit. in Martins, 2000, p. 26)

Propiciando aos alunos um ambiente com as particularidades acima mencionadas, procurando de igual modo ir ao encontro dos interesses dos alunos, é de esperar que o contexto criado possa suscitar-lhes novas ideias, curiosidade, questionamento, autonomia e persistência, tornando as suas aprendizagens significativas e motivando-os para o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Lieury e Fenouillet (2000),

a motivação é o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade. (p. 9)

Compreendemos, portanto, que a motivação é essencial para o sucesso pessoal e acadêmico de qualquer indivíduo e encontra-se diretamente conectada com a criatividade, uma vez que, para haver expressão criativa, é necessário que a pessoa se encontre motivada para tal. Ou seja, de modo a incentivar ao processo criativo em atividades de sala de aula, é fundamental motivar os alunos, e, reciprocamente, as práticas docentes devem fomentar o desenvolvimento do pensamento criativo dos alunos para captar a sua atenção e motivação.

Através das constatações feitas anteriormente, é evidente que, para além da escola disponibilizar um ambiente propício à estimulação da criatividade, os docentes também se apresentam como elementos cruciais neste processo. Conforme Ibáñez (1996), “temos que fazer de cada aluno, não só um repetidor do já feito/conhecido, mas um *criador* de novas realidades. [...] Esta é a forma de criar gerações responsáveis frente à apatia ou ao desinteresse”. (cit. in Martins, 2000, p. 41)

Tal como é importante fomentar a criatividade nas crianças, também é necessário que os profissionais de educação possuam a capacidade de desenvolver e expressar a sua criatividade na forma como atuam. De acordo com Cabezas (1981),

só professores criativos, que praticam a criatividade podem liderar processos de desenvolvimento da criatividade. Os rotineiros e conformistas acabam por arrasar todos os rebentos de imaginação, sensibilidade, iniciativa pessoal e criatividade, condenando os alunos à repetição, à rotina e ao conformismo. (cit. in Martins, 2000, p. 27)

Gomes também defende a ideia de que “um professor sem imaginação, demasiado apegado a regras estritas, em vez de despertar a criatividade dos seus alunos, pode até assassiná-la”. (cit. in Martins, 2000, p. 27) Por outras palavras, um docente, ao limitar-se a seguir as regras estipuladas, não deixando margem para flexibilidade e para o espírito criativo, poderá estar a impedir o desenvolvimento das competências criativas dos seus alunos, acabando por “assassinar” a sua criatividade. Deste modo, é possível compreender que o professor, ao impedir que a criança se expresse de forma criativa, como é típico da infância, poderá estar a propiciar na criança o desenvolvimento de receios, de desinteresse e possíveis bloqueios.

Atendendo à importância do pensamento criativo nas respostas às questões que surgem na atualidade e o papel crucial, tal como já foi referido anteriormente, que a escola tem na fomentação de tal competência, Martins (2000) afirma:

Embora se aceite teórica e unanimemente a perspectiva segundo a qual a escola deve promover o desenvolvimento da criatiVIDAde e do pensamento criativo, deve criar condições físicas, técnicas e pedagógicas que possam activar tal processo, deve habilitar o aluno para a capacidade de constantemente pensar criativamente (pois esta parece ser uma ferramenta essencial para hoje se enfrentar com sucesso o mundo competitivo e dinâmico do mercado de trabalho). (p. 40)

Uma vez que a criatividade pode ser aplicada no ensino, é importante compreenderem-se os pressupostos da ação criativa que, segundo Gil & Cristóvam-Bellmann (1999) passam por:

- “abertura para novas experiências (extensionalidade). (...) [a partir de elementos potencialmente desbloqueadores, bem como da capacidade de aceitar (tolerando) o] que é ambíguo;
- a capacidade de avaliar factos;
- a capacidade de jogar com elementos e conceitos da realidade;
- a capacidade de jogar espontaneamente com ideias e relações entre coisas;
- a capacidade de combinar partículas da realidade de uma forma pouco comum ou dando-lhe uma forma pouco usual.” (p. 20)

Como se pode constatar, assim como já havíamos visto anteriormente, a criatividade passa pela capacidade de “jogar” com aspetos da realidade, com ideias e assuntos de forma invulgar dando-lhes uma estrutura infrequente. Uma vez que este processo pode ser gerador de sensações como a anormalidade, o engano ou, até mesmo, estranheza, é importante fazer com que as crianças compreendam “a sensação de anormalidade faz parte do processo lúdico criativo” (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999, p. 20), sendo necessária a apresentação do processo, bem como a discussão de ideias e pontos de vista sobre o mesmo, de forma a acentuar o seu carácter lúdico, imprevisto e ambíguo e a prevenir o surgimento de bloqueios mentais.

2.2. A valorização da criatividade nas orientações curriculares oficiais

Tendo em conta que a criatividade é uma capacidade intrínseca a todos os seres humanos e, sendo esta uma característica fundamental para a resolução de novos problemas e desafios, é crucial que o sistema educativo valorize esta competência nomeadamente em termos curriculares. Assim, foram analisados os seguintes documentos, relativos ao Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente com foco nas possibilidades de desenvolvimento da criatividade na área do Português:

- Lei de Bases do Sistema Educativo (1986);
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016);
- Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015);
- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, [...] formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e **criativo** o meio social em que se integram” (Capítulo I, Artigo 2.º - destaque nosso), sendo que, no que diz respeito à Educação Pré-Escolar é possível verificar que um dos objetivos referenciados, onde a criatividade se encontra mencionada, consiste em “[d]esenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação **criativa**, e estimular a actividade lúdica”. (Capítulo II, Artigo 5.º) Quanto ao Ensino Básico, consta no Artigo 7.º que um dos objetivos a alcançar passa por “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, **criatividade**, sentido moral e sensibilidade estética” (Capítulo II)

Analisando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), também é possível verificar que a criatividade se encontra vinculada quer ao papel do educador, quer às capacidades a desenvolver na criança. No que diz respeito à prática docente, o educador deve procurar dinamizar momentos lúdicos e criativos, “apoiar a **criatividade** das crianças na procura de soluções para os problemas que se colocam na vida do grupo e nas diferentes áreas de conteúdo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, p. 39) e deverá ter em atenção a “introdução de materiais e equipamentos que apelem à

criatividade e imaginação das crianças”. (p. 27) Assim, considerando que “brincar é a atividade natural da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p. 10), além de promover a relação entre pares, proporciona, também, o desenvolvimento da criatividade. Constatam-se, ainda, que são várias as aprendizagens a promover, inseridas nas inúmeras áreas e domínios, onde se apela ao desenvolvimento da criatividade da criança.

Avançando para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), um dos objetivos a desenvolver nos vários anos de escolaridade abrangidos pelo ciclo em questão era “produzir textos com objetivos críticos, pessoais e **criativos**”. (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, p. 5), sendo exemplos a invenção de histórias e a recriação de textos.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) veio refletir, ao dar um maior destaque à criatividade, a valorização desta competência. Assim, de forma a dar resposta aos novos desafios colocados à educação, mais concretamente à questão da criatividade, pretende-se que as crianças desenvolvam o pensamento reflexivo, crítico e criativo. Tendo este documento explanado as áreas de competências a desenvolver nos jovens e sendo que uma delas está diretamente ligada à criatividade, através da análise da área *Pensamento crítico e pensamento criativo*, verifica-se que uma das competências associadas passa por “desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora como resultado da interação com os outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem”. (Martins et al., p. 24)

Como é possível perceber através da análise dos vários documentos anteriormente referidos, a criatividade é uma das competências consideradas cruciais a desenvolver nas crianças e nos jovens da atualidade, de forma a torná-los capazes de “responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia.” (Martins et al., 2017, p. 7) Porém, como anteriormente assinalámos, esta competência ainda é pouco trabalhada em contexto escolar, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde é dada primazia aos conteúdos que a criança tem de dominar, inseridos em programas demasiado extensos.

De forma a contornar esta situação, é necessário compreender como é que a criatividade poderá ser trabalhada nas diversas áreas que integram o currículo, particularmente na área do Português e no domínio da escrita.

Estabelecendo uma relação entre a expressão escrita e o desenvolvimento da criatividade, Barbeiro (2001) afirma que

[a] expressão escrita, pelas características do processo que lhe dá origem, surge, a determinada altura, como um instrumento fundamental que pode desenvolver a criatividade. O processo de escrita poderá ser orientado para a produção de algo novo, para a transformação dos conhecimentos do sujeito e, por essa via, para a transformação do próprio sujeito (cit. in Magalhães, 2016, p. 15)

3. Escrita Criativa

“É poder escrever aquilo que se pensa e os sonhos”

(B, 4.º ano)

“O acto de escrever é um acto custoso, consumidor de energia física e psicológica” (Dias, 2006, p. 8), o que leva a que os alunos não se encontrem, muitas vezes, dispostos a realizar tarefas de expressão escrita. Ainda para mais vivendo “num tempo em que a informática e os jogos electrónicos proliferam na nossa sociedade, é árdua a tarefa de levarmos os nossos alunos a escreverem com motivação.” (Dias, 2006, p. 13)

Porém, há que ter consciência de que uma das competências que a escrita pode ativar é a capacidade de imaginação e a criatividade do escrevendo, podendo levar à estimulação do prazer e do bem-estar deste. Segundo Pereira (2000, p. 192), “o desenvolvimento da criatividade e do imaginário está estreitamente dependente do meio sociocultural que envolve os alunos, o ensino da escrita não pode pôr de parte essa sua função de despoletador da imaginação, da inovação”. O escritor russo Léon Tolstoi (1964) chega a defender que “para desenvolver a escrita criativa das crianças é apenas necessário dar-lhes estímulo e material para a criação” (Vygotsky, 2012/1930, p. 85), dando-lhes total liberdade para se exprimirem utilizando os recursos fornecidos. Ou seja, assim como já foi referido anteriormente, a criatividade pode ser influenciada, positiva ou negativamente, por fatores individuais da criança, fatores ambientais, culturais ou históricos. Tratando-se a escrita criativa de um ato de criação, o mesmo leque de fatores que afetam a criatividade afeta também a expressão escrita.

De acordo com Mancelos (2007, p. 14), a Escrita Criativa “visa o estudo crítico e a transmissão das técnicas utilizadas por escritores e ensaístas de diversas épocas, culturas e correntes, para a elaboração de textos” literários, como, por exemplo, novelas, romances

e poemas ou não literários, como é o caso dos artigos de jornal, dos ensaios ou até mesmo das reportagens. O autor defende ainda que esta tipologia de escrita “recorre à interdisciplinaridade” de inúmeras áreas do saber, privilegiando “uma abordagem inclusiva e atenta às mudanças tanto no mundo como na estética.”

Já Gil e Cristóvam-Bellmann (1999, p. 20) afirmam que a Escrita Criativa pode ser considerada um método e é composta por três componentes: “uso de formas de jogo e prática; considerando o processo, não o produto, o mais relevante; considerando-se um processo social, fomentando a escrita em grupos.” Verifica-se que a escrita criativa fomenta o jogo, ou seja, “contém regras, mas estas não são fixas nem austeras”, focando-se não no resultado, mas sim no prazer e na experiência que o aluno vivencia.

Este método tem por objetivo diversificar técnicas e incentivar à experimentação, não prometendo êxito, mas procurando, através da disciplina, da leitura e do trabalho árduo, a qualidade. Ao contrário do que acontece com outros modelos textuais mais codificados, a Escrita Criativa não se limita a propor exercícios nem possui uma estrutura fixa, estabelecendo assim um equilíbrio entre a teoria e a prática, permitindo o uso da criatividade como forma de expressão. Segundo Peças (1993), constitui uma categoria que privilegia “o desejo e a possibilidade de expressar livremente as suas vivências [...] e incentivar a leitura desses registos funcionais” (cit. in Dias, 2006, p. 19), estabelecendo uma ligação com a vida real e colocando “a escrita ao serviço dos alunos, levando-os a colocar à prova a sua CLC, no uso da língua escrita.” (Dias, 2006, p. 19) De acordo com Dias (2006), “enquanto, na escrita para aceder a modelos, a clareza e a objectividade têm referências sociais, na EEL, a clareza e a objectividade nascem da criatividade e do domínio da língua de cada aluno ou professor.” (p. 8)

É de notar que, ao longo do processo de escrita, o aluno não deverá sentir receio de ser censurado ou chamado à atenção, deverá sim entender que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas e/ou transformadas. À medida que os alunos vão aperfeiçoando a sua escrita, vão “aprende[ndo] a desmontar e a (re)construir frases e textos. A brincar, apropriar-se-ão do saber linguístico necessário à sua CLC.” (Dias, 2006, p. 20) Desta forma, o aluno irá sentir-se confiante no ato da produção escrita e irá associar o prazer a esses momentos.

Recorrendo à criatividade e fazendo uma abordagem lúdica da expressão escrita, pretende-se, através do jogo, despertar interesse, entusiasmo e motivação no aluno para a

produção escrita. Sem se aperceber, o aluno poderá “beneficiar da fruição que ela proporciona, ao mesmo tempo que se promove a valorização da técnica, como o rigor na sua aplicação”. (Dias, 2006, p. 20) Segundo a autora, uma das questões que se revela decisiva na implementação do método passa pela “*conquista do aluno*, ao despertar, inicialmente a sua benevolência e, posteriormente, ao conduzi-lo à sua entrega e ao seu entusiasmo pela escrita.” (p. 7)

Além disso, o presente método pretende impedir os bloqueios na escrita, equipando os alunos com técnicas para saber lidar com esses momentos mais desafiantes. De acordo com Gil e Cristóvam-Bellmann (1999), são três os principais bloqueadores da escrita: a perfeição, o medo e a arrogância. Ora, segundo os autores, existe apenas um único meio para combatê-los: “saber o suficiente sobre o tema”. (p. 34) A apropriação deste conhecimento não deverá traduzir-se num processo penoso para os alunos, antes deverá constituir um momento de prazer, tal como se de um jogo se tratasse. A escrita criativa poderá, então, ser encarada como uma forma de treino da escrita, aliando a aprendizagem da linguagem escrita ao facto de este modelo despertar no aluno uma dimensão afetiva, levando à motivação e prazer na realização da tarefa que lhe é proposta. Tal como afirma (Pereira, 2000), “sem executar uma série de tarefas escriturais, sem resolver inúmeros problemas de escrita, o que pressupõe trabalhar com uma ‘variedade de estilos’, ninguém aprende a escrever”. (p. 82)

Gil e Cristóvam-Bellmann (1999) apresentam alguns métodos aos quais designam de “básicos”, que poderão ser tomados como estímulo, sendo “possível variar sempre e ver qual dos métodos se adequa melhor segundo as variadas situações” (p. 23) Assim, os autores fazem a diferenciação entre jogos de escrita direccionados para a reflexão individual e jogos que possuem um objetivo singular. Ao primeiro grupo de jogos, encontram-se associados os jogos de escrita em que são escritos poemas, cenas de teatro, pequenos contos, observações do dia-a-dia, textos meditativos, por associações e lembranças, autobiografias, sonhos, contos de fada e policiais. Quanto ao segundo grupo, inclui os jogos de escrita que são orientados segundo um tema específico.

Para que os alunos tenham a possibilidade de realizar atividades de escrita criativa, é necessário que o docente planifique e organize tais momentos. Além disso, há que ter em consideração que, no decorrer de tais atividades, também deverá haver espaço para que se possa proporcionar aos alunos momentos de aperfeiçoamento das componentes do

processo escrito (planificação, textualização e revisão) e dos três momentos da ação da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão) (Cunha, 2016). Para que isso seja possível, o professor terá de ponderar as tarefas que irá selecionar, de forma a que se proporcione um momento de escrita que apele à criatividade dos seus alunos e que os estimule. Espera-se, ainda, que o professor “assista a todo este processo: que desbloqueie dificuldades, que proponha experiências e lance desafios, que actue de modo a estimulá-los para renovados empreendimentos”. (Amor, 1994, p. 134)

Como foi sendo referido ao longo do presente relatório, assim como afirma Cerrillo (2008), “a expressão escrita dos alunos está notavelmente atrasada neles em comparação com as suas capacidades de expressão oral” (p. 181), pelo que se torna necessário reunir estratégias pedagógicas de forma a modificar tal realidade. Para que tal aconteça, sugere-se uma abordagem criativa e lúdica no sentido de despertar nos alunos o interesse e o gosto pelo desenvolvimento das suas competências escritas. Nesse sentido, o professor desempenha um papel com especial importância, na medida em que será ele o responsável por reunir todas as condições (que passam pela organização do ambiente, à disponibilização de instrumentos) para que o aluno se sinta estimulado para a produção escrita. Ao contrário da metodologia tradicional, a metodologia que se propõe (a escrita criativa) estimula a criança a “escrever sobre experiências próprias, sobre temas compreensíveis, sobre episódios apaixonantes e emocionantes, sobre tudo aquilo que pode ser capaz de expressar com as suas capacidades, não sobre o que não pensou ou pensou pouco”. (Cerrillo, 2008, p. 181) As crianças deverão compreender que quer elas quer os seus colegas e docentes são seres são seres criativos e que essa competência pode ser desenvolvida e melhorada, neste caso, ao nível da produção escrita.

Tendo por base as ideias transmitidas, Dias (2006) enumera as qualidades fundamentais que um docente deverá apresentar:

- Aberto às necessidades dos alunos;
- Estimulador da expressão oral e da escrita criativa;
- Colaborador e criador, juntamente com os alunos;
- Facilitador do processo de aprendizagem;
- Flexível e adaptável a novas situações;
- Fomentador do aprofundamento linguístico-criativo;
- Fomentador da coesão e da cooperação do grupo-turma;

- Inovador, empreendedor e capaz de aceitar positivamente os desafios;
- Líder de aprendizagem e, simultaneamente, aprendiz;
- Líder de inovação na sala de aula;
- Promotor de equipas de aprendizagem;
- Promotor de momentos de reflexão;
- Promotor de um saber inter e transdisciplinar. (pp. 68-69)

Em suma e, tendo em conta o que foi anteriormente apresentado, concordando com as palavras expressas por Dias (2006), acreditamos que a promoção da aquisição e o desenvolvimento da escrita criativa consiste num “processo de estímulo à inovação, revelador de vias possíveis para ultrapassar problemas dos alunos, no âmbito da escrita, e, simultaneamente, constituem um desafio para que sejam divulgadas situações de melhoria e de progresso.” (p. 10) Nesse sentido, o que propomos é uma abordagem lúdica ao processo de expressão escrita, com intuito de despertar o interesse nos alunos para esta competência, motivando-os para a realização de atividades dinamizadas em torno da expressão escrita. Além disso, acreditamos que, de forma criativa e apelativa, as crianças passarão a ter uma perspetiva mais positiva em relação à escrita, tornando-se mais fácil ultrapassar os desafios que, inevitavelmente, vão surgindo ao longo do processo.

Capítulo II - Enquadramento Metodológico

Terminada a apresentação do enquadramento teórico, passamos a explicitar os procedimentos metodológicos e as opções tomadas com o intuito de dar resposta à questão geradora do estudo. Assim, começamos por explicar a metodologia adotada, seguida da caracterização do contexto e, por fim, das técnicas e instrumentos de recolha de dados.

1. Metodologia adotada

Para a elaboração do presente relatório de investigação, selecionou-se o método qualitativo. Neste tipo de metodologia, os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, uma vez que são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16) Ao contrário de outras formas de investigação, esta abordagem não tem como principal objetivo responder a questões previamente formuladas ou testar simples hipóteses. No método qualitativo, é privilegiada a perceção dos comportamentos observados a partir da ótica dos investigadores, sendo que os dados são recolhidos a partir de um “contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16)

Utilizou-se ainda a estratégia metodológica da investigação-ação que, segundo Bogdan e Biklen (1994), “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais.” (p. 292) Fazendo uma ponte entre a estratégia adotada e a educação, de acordo com Oliveira et al. (2004), os professores devem encarar a prática educativa como um impulsionador de reflexão. Os autores chegam mesmo a afirmar que “na investigação-ação, os professores são investigadores das suas próprias práticas e a relação entre a teoria e a prática (acção informada ou práxis, no sentido aristotélico) deixa de ser unidireccional para passar a ter dois sentidos.” (p. 112)

Tal como já foi referido, a metodologia adotada para a execução deste estudo “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 293) Através da sua aplicação, foi possível tomar consciência da perceção que os alunos tinham acerca da problemática em questão, detetando algumas das suas dificuldades na escrita.

De forma a refletir sobre os problemas assinalados e, estabelecendo um equilíbrio entre a teoria e a componente prática, procurou-se encontrar as melhores estratégias para

dar resposta às dificuldades. Assim, numa primeira fase, procedeu-se à análise das orientações curriculares oficiais (Metas e Programa da disciplina de Português para o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória), bem como outra bibliografia adiante referenciada.

Numa segunda etapa, recorrendo a técnicas e instrumentos diversificados, procurou-se, primeiramente, “identificar as questões principais sentidas pelos vários participantes e audiências, e avaliar o mérito, o valor ou o significado dos fenómenos para os participantes”. (Tuckman, 2000, p. 508) Posteriormente, com a aplicação desses recursos, foi desenvolvido um trabalho coletivo no sentido de colmatar as dificuldades identificadas, fomentando simultaneamente a motivação pela expressão escrita.

Por fim, através da análise dos resultados obtidos com a aplicação das estratégias selecionadas e com vista a dar resposta à pergunta impulsionadora da elaboração do presente relatório, foram observadas as potencialidades que a dinamização de momentos de Escrita Criativa poderá ter no processo de ensino-aprendizagem da expressão escrita, bem como no desenvolvimento do gosto por esta forma de comunicar.

1.1. Caracterização do Contexto

A presente investigação decorreu em contexto da Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB, numa instituição pública. Trata-se de uma Escola Básica de 1.º Ciclo com Jardim de Infância, localizada no Grande Porto. Esta escola está inserida num agrupamento que abarca três Escolas Básicas de 1.º Ciclo com Jardim de Infância, uma Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos e uma Escola Secundária com 3.º Ciclo, que têm como objetivos/metasp comuns:

garantir bons resultados escolares dos alunos, com base nas taxas de sucesso real; promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos através de atividades que contribuam para a sua formação integral e de outros elementos da comunidade escolar; consolidar lideranças dialogantes, cooperativas, baseadas na delegação de competências e no compromisso com as pessoas (Projeto Educativo, 2019/2022, p. 7)

Assim, o agrupamento de escolas em causa, “cuja identidade se exprime no lema: Escola Singular num Mundo Plural” (PE, 2019/2022, p. 5), tem como missão proporcionar à comunidade um serviço educativo de qualidade, tendo em conta as especificidades do mundo atual, “contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, potenciando as competências do Perfil dos Alunos à Saída a Escolaridade Obrigatória.” (PE, 2019/2022, p. 4)

Quanto aos Encarregados de Educação, a maioria tinha um nível de escolarização elevada, sendo que as áreas profissionais dominantes eram: medicina, engenharia, gestão, advocacia e educação. Assim, podemos concluir que os participantes na investigação em causa pertenciam a um contexto socioeconómico médio-alto.

O grupo junto do qual foi implementada a intervenção correspondia a uma das três turmas do 4.º ano de escolaridade da instituição, constituída por vinte e seis alunos com idades compreendidas entre os nove e os dez anos, sendo dez do género masculino e dezasseis do feminino. No que concerne às especificidades do grupo, seis alunos usufruíam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sendo que três usufruíam de medidas seletivas e outros três de medidas universais. Grande parte dos alunos tinha irmãos que se encontravam a frequentar a mesma escola ou irmãos mais velhos que a tinham frequentado e à data se encontravam a estudar noutras escolas do mesmo agrupamento. Além disso, as crianças que compunham a turma em questão eram bastante participativas, interessadas e comunicativas.

Quanto à componente de Português, os alunos apresentavam algumas dificuldades nos domínios da oralidade, escrita e gramática, nomeadamente na leitura em voz alta, na organização e produção textual e em alguns conteúdos gramaticais. Numa conversa informal com a docente titular e após algumas observações em sala de aula, foi-me possível tomar consciência de que a construção frásica e o desenvolvimento das produções escritas eram áreas desafiantes para a grande parte dos alunos da turma. Em parte devido à falta de organização e a algum desinteresse, os alunos revelavam dificuldades na construção de frases coesas e ideias coerentes, desvalorizando a planificação textual, o que acabava por conduzir à produção de textos confusos, à existência de quebras de raciocínio e ideias inacabadas.

Durante a dinamização das atividades de Escrita Criativa, a turma revelou estar bastante interessada nas tarefas que realizava e os alunos participaram de forma regular e com entusiasmo. Por vezes, sentiu-se insegurança por parte de alguns alunos nos momentos de partilha das suas ideias/dificuldades com a restante turma, acabando estes por recorrerem à docente titular ou à professora estagiária, dirigindo-se para perto de uma delas.

1.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

No que diz respeito às técnicas e instrumentos utilizados durante a execução do projeto, recorreu-se à aplicação de inquéritos, à observação participante, através da dinamização de atividades lúdicas de escrita, a registos fotográficos e vídeos, à realização de entrevistas, bem como de um *focus group*.

Partindo da perspectiva de Fortin (1999), “o inquérito representa toda a actividade de investigação no decurso da qual são colhidos dados junto de uma população ou porções desta a fim de examinar as atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos desta população.” (p. 168) Neste caso, os dados do primeiro inquérito foram recolhidos através de um questionário proposto aos alunos e cujo objetivo foi identificar as perceções destes alunos face à sua relação com a escrita e a criatividade (**Anexo I**). Só assim, com a interpretação das respostas dadas pela turma, com as observações diárias, os diálogos com os alunos, bem como com os aportes das leituras realizadas foi possível planificar adequadamente as atividades de intervenção que passarei a apresentar no próximo capítulo.

Tal como foi referido anteriormente, a observação participante, que segundo Quivy e Campenhoudt, 1998) “consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva” (p. 197), constituiu uma componente fulcral para preparação e adequação do projeto que foi implementado na turma do 4.º ano, uma vez que, através deste método, foi possível apreender comportamentos e acontecimentos no próprio momento que aconteceram e recolher material de análise que não foi suscitado pela professora estagiária e, por isso, de carácter mais espontâneo e autêntico. (Quivy & Campenhoudt, 1998) Aliás, trata-se de uma técnica “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2014, p. 98), ao contrário do que acontece em outras técnicas. De notar que, ao longo do processo, foram feitas observações com recurso a instrumentos de observação formais, como é o caso das tabelas de avaliação elaboradas de forma a perceber se os alunos tinham atingido os objetivos estipulados para as atividades de Escrita Criativa. Além disso, com o intuito de complementar a recolha de evidências do processo de observação, foram utilizados instrumentos como registos fotográficos e audiovisuais.

Além das técnicas e instrumentos até agora enunciados, foi ainda realizada uma entrevista à docente cooperante (**Anexo III**) no término do período de dinamização das atividades de Escrita Criativa, a fim de apurarmos a sua perceção acerca das mesmas, bem como o seu ponto de vista acerca da Escrita Criativa e da frequência e qualidade das atividades relativas a este domínio. Assim, elaborámos um guião de entrevista semidiretiva ou semidirigida (**Anexo II**) que, de acordo com Quivy e Champenhoudt (1998), não é demarcada por um dado conjunto de perguntas; no entanto, o entrevistador “dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber informação da parte do entrevistado.” (Quivy & Champenhoudt, 1998, p. 192) O facto de este tipo de entrevista se caracterizar pela sua maleabilidade e escassas instruções “permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais.” (Quivy & Champenhoudt, 1998, p. 194)

Uma outra técnica utilizada, já na fase final da implementação das atividades foi o *focus group* que, referindo Morgan (1996), Silva et al. (2014) afirmam constituir “uma técnica de investigação de recolha de dados através da interacção do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador.” (p. 177) Ou seja, através da discussão da temática, os participantes dão “o seu contributo para a compreensão do tópico de interesse” (Silva et al., 2014), neste caso a Escrita Criativa. Optou-se por utilizar também esta técnica qualitativa uma vez que David L. Morgan (1997), Galego et al. (2005) afirmam que o *focus group* “privilegia a observação e o registo de experiências e reacções dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis captar por outros métodos” (p. 177). Optamos por recorrer ao *focus group* (**Anexos V e VI**), com um grupo de seis alunos representativos do desempenho da turma, tendo sido seleccionados dois alunos bons, dois medianos e dois que apresentavam desempenhos abaixo do que seria de esperar no que diz respeito à expressão escrita. Ao utilizarmos esta técnica, pretendíamos: perceber as dificuldades que os alunos sentiam no processo de elaboração de produções escritas; compreender se, através da dinamização de atividades de Escrita Criativa, os alunos se sentiam mais motivados para a escrita; conhecer a perceção dos alunos relativamente às atividades de escrita presentes nos manuais escolares e, por último o, avaliar o impacto das atividades de Escrita Criativa, dinamizadas em sala de aula, no processo de ensino aprendizagem da escrita dos alunos.

Por fim, salientamos a importância da análise documental no processo de construção do presente relatório. Tendo em conta que “a investigação tem por objetivo o avanço de uma disciplina pelo esboço de teorias e a elaboração de novas práticas” (Fortin, 1999, p. 76), através da leitura e análise de vários documentos, tomamos conhecimento dos trabalhos e teorias elaboradas referentes à temática que envolve a pergunta de partida e assim conseguimos garantir o enriquecimento e fundamentação das decisões tomadas e ideias defendidas.

Apresentadas as opções metodológicas tomadas durante a realização do trabalho, reúnem-se as condições necessárias para se proceder à apresentação do próximo capítulo, no qual iremos analisar e dar a conhecer os dados da investigação.

Capítulo III – Apresentação e discussão dos dados da investigação

Ao longo deste capítulo, são apresentados os dados recolhidos, designadamente a descrição das atividades dinamizadas, cruciais para a recolha dos dados que sustentam o tema em estudo.

Num primeiro momento, sentimos a necessidade de averiguar alguns aspetos que consideramos fundamentais para a conhecimento do perfil dos alunos em questão, no que concerne à sua relação com a leitura e a escrita, para que depois fosse possível adotar estratégias e elaborar atividades adaptadas às especificidades do contexto. Para isso, foi distribuído aos intervenientes um questionário (**Anexo I**) sobre os seus hábitos de leitura e escrita, bem como sobre alguns aspetos relacionados com a criatividade. O questionário é constituído por onze perguntas de escolha múltipla, sendo que, em algumas, os alunos puderam selecionar mais que uma opção e noutras tinham de justificar a sua escolha, registando-se ainda duas questões de resposta curta. De notar que apenas vinte e dois alunos responderam ao questionário, uma vez que os restantes não compareceram na escola nesse dia.

Assim, através dos dados apresentados no gráfico da *Figura 1*, é possível perceber que dezassete alunos afirmaram gostar bastante de ler, três apreciavam mais ou menos e apenas dois assumiram pouco gosto nesta atividade. Constatamos ainda que todos os intervenientes assinalaram ter o hábito de ler, sendo que 64% afirmava ler todos os dias ou quase todos. Foi interessante verificar que, para a maioria dos alunos, a leitura representava uma forma adicional de aprendizagem e uma fonte de prazer.



Figura 1: Gráfico relativo à percepção dos alunos sobre o gosto pela leitura

Relativamente aos gostos literários, dezoito dos alunos afirmaram gostar mais de livros de aventura e quatro de livros de banda desenhada. Histórias tradicionais, poesia e enciclopédias foram as tipologias menos escolhidas pelo grupo, tendo apenas um aluno escolhido cada uma delas. Quanto àqueles que selecionaram a opção “Outros”, “histórias antigas”, livros de “fantasia (magia)”, “fábulas” e “livros sobre a vida de personagens” foram alguns dos géneros mencionados.

De acordo com as respostas dadas, 64% dos intervenientes costumava receber livros como presente; no entanto, a generalidade (cerca de 54%) afirmava não apreciar tanto esse gesto.

No que diz respeito à componente da escrita, constatamos que dezasseis alunos assumiram gostar de escrever e declararam que, através do registo escrito, desenvolviam a sua capacidade imaginativa e aprimoravam a qualidade dos seus textos. Já aqueles que consideraram que escrever era aborrecido justificaram a resposta assinalando a atividade como cansativa. Conforme o gráfico da *Figura 2*, os intervenientes que afirmaram apreciar esta prática admitiram gostar mais de escrever textos livres, bem como de redigir cartas ou mensagens e registos do que lhes apetecia no momento.



Figura 2: Gráfico relativo às preferências sobre os tipos/géneros textuais dos alunos

A propósito do último tópico abordado no questionário, a criatividade, 77% dos alunos consideraram-se pessoas criativas e estabeleceram uma relação entre imaginação e criatividade, afirmando que “criatividade é imaginar”, “ter muitas ideias” e “inventar coisas que não existem”.

Através da análise das respostas dadas no questionário, foi possível tomar consciência de algumas perceções que os alunos do 4.º ano A tinham em relação à leitura e à escrita, bem como ao conceito de criatividade.

Primeiramente, no que concerne à temática da leitura, foi possível perceber que a grande parte dos participantes afirmava gostar bastante de ler, sendo que as justificações dadas para tal resposta se prenderam com o facto de a leitura representar uma atividade prazerosa, divertida e educativa, nomeadamente no que diz respeito à aquisição de vocabulário novo. Além disso, os alunos referiram que os momentos que dedicavam a ler livros lhes permitiam imaginar e desenvolver essa mesma capacidade. No entanto, apesar de demonstrarem grande apreço pela leitura e de ser hábito os pais comprarem-lhes livros, não consideravam que receber livros fosse um bom presente, dando preferência a outro tipo de ofertas. De acordo com os dados recolhidos, a ida à biblioteca era uma prática frequente na vida dos inquiridos.

Quanto à temática da escrita, a maior parte dos alunos afirmou gostar de escrever, revelando maior interesse pela produção de textos de carácter mais expressivo e livre, apelando à sua capacidade criativa e imaginativa. Através das justificações dadas pela turma ao ponto 10.1. do questionário (**Anexo VIII**), foi possível perceber que alguns alunos acham a escrita uma atividade cansativa e exigente, outros uma forma de aprender e de se desenvolver a imaginação.

No tocante à criatividade, os alunos estabeleceram uma relação entre criatividade e os conceitos de imaginação, criação e invenção de objetos e ideias que até outrora não existiam.

Recolhidas as informações acima referidas e após alguns dias de observação, achamo-nos munidas de dados suficientes, relativos aos alunos em questão, para iniciarmos a preparação e dinamização da sequência de atividades de Escrita Criativa. Tal como foi referido anteriormente, é importante que o professor tenha a preocupação de adaptar as atividades à sua turma, tendo em conta as especificidades dos alunos e as competências que pretende desenvolver.

A primeira atividade dinamizada intitulou-se “Arca dos Contos” (**Anexo IX**) tendo decorrido na sala de aula e estando os alunos da turma organizados em pares. Uma vez que nos encontrávamos em plena pandemia, os pares tiveram de ser formados com os alunos que estavam lado a lado nas mesas. Por vezes, isso foi motivo de alguma desmotivação por parte dos alunos, uma vez que, nas atividades organizadas em pares, os elementos do grupo foram quase sempre os mesmos, de modo a evitar deslocações pela sala.

Para esta atividade, foram utilizados os “Cartões para construir histórias – Escrita Criativa” da Porto Editora (**Anexo X**). Este recurso contempla oito categorias da narrativa

(1- Início da história; 2 – Personagem principal; 3 – Local onde a história acontece; 4 – Enredo – o que aconteceu; 5 – Novo local de desenvolvimento da história; 6 – Personagem secundária; 7 – Personagem secundária; 8 – Final da história), sendo que cada uma dessas categorias apresenta doze cartões com variantes. A cada grupo foram disponibilizados apenas cinco cartões (cada um deles relativo a uma categoria distinta) subordinados aos seguintes tópicos: Início da história, Personagem principal, Local onde a história acontece, Enredo – o que aconteceu e Personagem secundária.

Com a realização desta tarefa, pretendia-se que os pares fossem capazes de jogar com as informações constantes nos cartões distribuídos, construindo um texto narrativo coeso e com ideias bem articuladas. De modo a fomentar a criatividade dos alunos, a professora estagiária fez combinar tópicos díspares nos cartões distribuídos a cada par (**Anexo XI**). Os alunos teriam de fazer a planificação do texto e posteriormente a sua ilustração. Para isso, procedeu-se à distribuição das folhas de registo (Folha de registo da planificação de texto; Folha de registo da história e ilustração) (**Anexo XII**). Terminada a explicação da atividade, a professora estagiária informou a turma de que os textos iriam integrar um livro de histórias da turma, algo que despertou o entusiasmo e motivação dos alunos. De seguida, os pares deram início ao trabalho nas suas produções escritas.

Durante o processo, a professora estagiária circulou pela sala de forma a perceber o desempenho dos alunos no que diz respeito a capacidades como: organizar e realizar coletivamente as tarefas propostas; planificar uma produção textual; respeitar a opinião do colega; trabalhar em equipa; escrever textos organizados e coesos; entre outras. Através da observação, recorrendo a uma tabela de avaliação, e ao diálogo breve com os alunos durante as fases de planificação e textualização das histórias, foi possível tomar consciência das dificuldades que os alunos apresentam, nomeadamente, na planificação textual e na organização de ideias. Em alguns casos, os alunos revelaram algum desagrado na realização do trabalho cooperativo, principalmente se o colega não fosse um amigo próximo. Nesses casos, a professora estagiária procurou intervir, de forma a fazer os alunos compreenderem a importância da cooperação, colaboração e interajuda.

A ilustração das histórias revelou-se um momento mais descontraído, onde os alunos revelaram maior empenho e dedicação, preocupando-se em saber se o seu desenho correspondia fielmente à história que tinham escrito e empenhando-se nos pequenos detalhes (**Anexo XIII**).

Depois de terminadas as produções escritas, bem como as suas ilustrações, cada par dirigiu-se à frente da turma para partilhar a sua história. Alguns dos alunos mostraram

grande dificuldade em fazer projetar devidamente a voz, lendo de forma pouco audível, sendo que alguns alunos afirmaram mesmo não querer ler. Contudo, a professora estagiária insistiu na ideia de que os colegas estavam interessados em ouvir as suas histórias e, para isso, eles teriam mesmo de ler. Também se pôde verificar que a maior parte dos alunos não respeitava a pontuação utilizada no texto escrito ou simplesmente não fazia uso dela e, por esse motivo, omitia as pausas e não davam a entoação necessária ao texto. Alguns dos alunos ainda demonstraram dificuldade em ler o que escreveram devido à ilegibilidade de algumas caligrafias. Assim, notou-se a necessidade de haver um maior enfoque e dedicação no aprimoramento da articulação, entoação e ritmos de leitura, bem como na utilização dos sinais de pontuação e na melhoria da caligrafia.

Concluídas as apresentações, os alunos entregaram as suas histórias à professora estagiária, que se encarregou de as reunir numa capa que a turma intitulou de “Os contos do 4º A” (**Anexo XIV**), e foram distribuídas as folhas de registo de avaliação da aula para que os alunos pudessem dar a sua opinião acerca da dinâmica desenvolvida (**Anexo XV**).

Posteriormente, foi feita a análise dos textos produzidos pelos alunos e, tendo em conta a observação direta que foi feita durante a dinamização da atividade, constatou-se que os grupos foram capazes de construir textos criativos e com ideias originais. Mais concretamente, foi possível verificar que as duplas foram capazes de contornar a desconexão entre alguns dos elementos das cinco categorias, estabelecendo ligações entre os diferentes tópicos de forma lógica e respeitando as indicações dadas nos cartões.

No entanto, apresentaram dificuldades na componente da planificação, desvalorizando a sua importância e demonstrando, durante a explicação da atividade, não compreender o que se pretendia que fizessem na folha de registo da planificação, tendo a professora estagiária que relembrar a relevância da fase de planificação na construção de uma produção escrita coesa, com princípio, meio e fim, e com ideias bem estruturadas. Foram, ainda, detetados inúmeros erros/desvios de cariz ortográfico, fonético, morfológico e semântico.

Analisaram-se ainda as avaliações que os alunos fizeram sobre o momento que foi dedicado à Escrita Criativa. Após essa apreciação, foi possível constatar que os alunos, tal como se pôde observar, sentiram mais dificuldade na planificação do texto e na apresentação oral das histórias. Os momentos de maior prazer e, por esse motivo, menos complexos, foram a criação da história, bem com a ilustração da mesma. A organização do trabalho em pares foi apreciada pela maioria dos alunos, sendo que alguns chegaram mesmo a afirmar que a escrita realizada em conjunto se tornou mais divertida e menos

difícil. Também houve alunos que consideraram a escrita a pares mais aborrecida, uma vez que as duplas eram sempre as mesmas.

A segunda atividade consistiu na realização de um Biopoema (**Anexo XVI**) constituído por 11 versos, cada um com uma orientação distinta. A atividade foi dinamizada em sala de aula e de forma individual. Antes de a turma entrar na sala, a professora estagiária escreveu no quadro uma exemplificação da execução da atividade, de modo a que os alunos compreendessem a estrutura do Biopoema e a que não houvesse dúvidas em relação ao mesmo. Além disso, foi dado a cada aluno um *tablet* impresso com as instruções da construção do Biopoema (**Anexo XVII**) e uma folha de linhas em tamanho A5. Após a distribuição dos materiais necessários, deu-se início à elaboração dos Biopoemas, sendo que quer a professora titular, quer a professora estagiária realizaram também a tarefa.

Assim como na atividade apresentada anteriormente, durante a elaboração dos Biopoemas, a professora estagiária percorreu a sala com o intuito de observar os alunos, fazendo-se acompanhar de uma grelha, permitindo registar algumas das dificuldades sentidas e, simultaneamente, prestar auxílio sempre que necessário. Durante este processo, os alunos foram falando com a professora estagiária, partilhando com grande entusiasmo as redações dos Biopoemas. Algumas das dificuldades detetas nos alunos foram a realização da sua apresentação e descrição na terceira pessoa do singular, além de algumas incertezas na escrita de certas palavras.

O entusiasmo do grupo foi mais evidente durante a realização do Biopoema do que na atividade anterior, uma vez que, ao longo da atividade, os alunos ansiosos mas felizes dirigiram-se a ambas as docentes para mostrar, orgulhosamente, como estava a ficar o seu texto. No final da tarefa, todos os alunos, sem exceção, quiseram partilhar com a turma o seu texto, tendo a professora estagiária, quer a docente titular exposto, de igual modo, as suas produções textuais.

Partindo para a análise dos Biopoemas, verificou-se que os alunos foram capazes de seguir as indicações dadas inicialmente, apesar de, por vezes, fazerem a descrição na primeira pessoa em alguns dos versos. Contudo, apesar de alguns erros ortográficos, os alunos conseguiram fazer uma auto-observação bastante honesta com um pouco de humor e boa disposição à mistura (**Anexo XVIII**). Expuseram as suas preocupações, falaram dos seus sonhos e enumeraram alguns dos traços que tão bem os caracterizam em frases coerentes e bem estruturadas.

Relativamente à terceira atividade, o Conto Redondo, esta foi realizada também em sala de aula e de forma coletiva, sendo que, desta vez, o trabalho foi realizado em grande grupo (**Anexo XIX**). A dinâmica consistiu na elaboração de uma história coletiva, sendo que a professora estagiária começou por introduzir o início do texto e, posteriormente, cada aluno foi acrescentando sucessivamente a sua parte do texto dando continuidade à informação adicionada pelo colega anterior. À medida que os alunos diziam as suas partes, a professora estagiária ia escrevendo no quadro branco e os alunos iam passando para o caderno diário, de forma a fazerem, no final, uma outra tarefa de identificação de classe de palavras.

Durante a dinâmica, alguns alunos demonstraram dificuldade na partilha das suas ideias com a turma, sendo que a timidez e a falta de ideias foram as justificações avançadas. No entanto, com o incentivo das docentes e dos colegas, esse obstáculo conseguiu ser facilmente contornado. Verificou-se também que os alunos se encontravam muito pouco recetivos à fantasia, estranhando as ideias mais fantásticas, como, por exemplo, a existência de um cão com capacidades mágicas e o aparecimento de um boneco de neve gigante que tentou congelar as personagens (**Anexo XX**).

Com a realização desta atividade, através da observação dos textos, verificou-se que alguns alunos, mesmo estando o texto escrito no quadro, copiavam com erros ortográficos e ainda apresentavam uma caligrafia bastante difícil de compreender.

A quarta atividade, “Letra proibida e Palavra imposta”, consistiu na escrita de três quadras que respeitassem as indicações dadas previamente (**Anexo XXI**). Assim, a atividade foi realizada em sala de aula e de forma individual. Cada aluno recebeu uma folha branca e, de seguida, procedeu-se à explicação da atividade e ao registo das indicações para as três quadras, sendo que, por estarmos em dezembro, as palavras selecionadas enquadraram-se na temática do Natal:

1ª Quadra

Letra proibida – S

Palavra imposta – Natal

2ª Quadra

Letra proibida – N

Palavra imposta – Rodolfo

3ª Quadra

Letra proibida – I

Palavra imposta – amor

À medida que a estagiária escrevia as indicações, a ansiedade e a curiosidade iam aumentando, no sentido em que os alunos encararam a tarefa como um verdadeiro desafio a ser superado. Alguns dos alunos afirmaram que a letra que consideraram mais desafiante foi a vogal I e alguns alunos, no início da tarefa, questionaram sobre o que seria uma quadra. Assim, foi necessário recordar as características de uma quadra, apelando à ajuda de toda a turma. Depois do esclarecimento de todas as dúvidas, deu-se início à realização da tarefa. De notar que, assim como outras atividades acima descritas, quer a docente titular, quer a professora estagiária escreveram as três quadras e também se procedeu à observação dos alunos durante a dinamização da atividade, recorrendo à utilização de uma grelha elaborada previamente. Durante a redação das quadras, foram colocadas algumas perguntas, sendo que a mais frequente foi relativa à rima. Os alunos estavam preocupados com a criação de versos que rimassem e, por isso, a professora estagiária informou a turma que as quadras não tinham obrigatoriamente de rimar. No entanto, vários alunos procuraram, a todo o custo, criar as suas quadras com rima de forma a tornarem a atividade mais desafiante e a provocarem o riso de quem as ouvisse/lesse.

Mais uma vez, verificou-se que alguns dos alunos mais tímidos ou inseguros sentiam receio das opiniões que os colegas pudessem ter relativas às suas quadras. Sempre que a professora estagiária tinha a percepção de que algum aluno estava com receio de se expor devido a possíveis comentários, ou com medo de errar em algo, a docente procurava conversar com a turma ou com o próprio aluno mostrando que é normal cometer erros e que esse é um dos objetivos das aulas, ajudá-los a serem capazes de detetar os próprios erros e a trabalharem neles de forma a evoluírem e a melhorarem.

Apesar disso, o momento de partilha dos resultados foi um momento de bastante entusiasmo, no qual os alunos se sentiram valorizados, principalmente aqueles que conseguiram realizar a tarefa, arranjando forma de criar quadras com rima (**Anexo XXII**). Também se verificou a escrita resultante da mera junção de frases soltas, acabando por faltar coerência e ligação no discurso, bem como a presença de alguns erros ortográficos.

A quinta atividade consistiu na criação de dois Acrósticos (**Anexo XXIII**). Uma vez que se tratava das últimas aulas do período e os alunos já tinham iniciado a elaboração do presente de Natal, foi-lhes proposto a criação de um acróstico utilizando palavras do campo lexical de “Natal” e um outro recorrendo ao nome de cada aluno. O primeiro acróstico foi realizado numa folha temática; já o segundo, uma vez que iria acompanhar o presente de Natal, foi escrito numa etiqueta. Todos os alunos receberam um exemplar de cada uma das folhas (**Anexo XXIV**).

Para apelar ao espírito natalício, a professora estagiária colocou algumas músicas de Natal como melodia de fundo, criando um ambiente estimulante e propício à criatividade. Após observar todas as produções escritas, foi possível verificar que a maior parte dos alunos seguiu a mesma linha de pensamento na elaboração do segundo acróstico, tendo recorrido a adjetivos que os caracterizavam (**Anexo XXV**).

Na sexta atividade, “Uma volta ao Mundo” (**Anexo XXVI**), a professora estagiária entrou na sala caracterizada com um chapéu de sol, óculos de sol, uma mala de viagem e um mapa. Em seguida, questionou os alunos: “Já pensaram em viajar pelo mundo sem sair da cadeira? Da sala de aula? O que acham de hoje darmos uma volta pelo mundo?” Alguns alunos demonstraram ficar intrigados com as questões, mas simultaneamente curiosos com aquilo que estava por vir.

Posteriormente, a estagiária explicou em que consistia a atividade e distribuiu as malas de turista (**Anexo XXVII**) por cada um dos alunos. Terminada a distribuição das malas, foi atribuído um destino a cada aluno para a realização da viagem, recorrendo à roleta virtual “Destinos para viajar” (**Anexo XXVIII**). Assim que os alunos souberam para onde iriam viajar, encarnaram o papel de turistas e registaram, na folha contida na mala, as suas aventuras e descobertas feitas nesse local. De forma a que os alunos pudessem ter uma pequena perceção da aparência dos locais, a professora estagiária distribuiu fotografias de cada um dos destinos. Foram, então, marcados 15 minutos num temporizador digital para que a turma tivesse noção do tempo restante.

Concluídos os registos, os alunos procederam à ilustração da sua viagem (**Anexo XXIX**), fazendo um desenho no papel de fotografia que se encontrava na “Mala de turista”, tal como se tivessem tirado uma fotografia no local. Esta etapa da atividade também teve a duração de 15 minutos marcados, de igual forma, no temporizador digital.

No final, as produções foram partilhadas com a turma, sendo que cada aluno teve a oportunidade de ler o seu texto em voz alta e de expor o seu trabalho na parede da sala.

Ao longo da atividade, alguns alunos revelaram dificuldade em imaginar as aventuras ou, até mesmo, os locais, pois nunca lá tinham estado e sentiam-se muito presos a esse facto. Certo é que, para esses alunos, foi bastante desafiante recorrer à fantasia e à imaginação para a criação de uma realidade inexistente. No entanto, houve alunos que conseguiram com bastante êxito, apesar dos erros na componente ortográfica e de construção frásica, construir textos pormenorizados com bastante descrição e peripécias,

concretizando o objetivo da atividade. Foi curioso perceber que alunos que outrora demonstravam desinteresse pela expressão escrita e dificuldades na elaboração de textos se mantiveram motivados e focados na realização da tarefa proposta.

Quanto à sétima atividade, intitulada “*Among Us* - À descoberta do impostor” (**Anexo XXX**), revelou-se uma das atividades que os alunos mais gostaram de realizar, sendo que, posteriormente, pediram várias vezes à professora estagiária para voltarem a repetir o desafio.

Para a realização da atividade em questão, antes de os alunos entrarem na sala de aula, a professora estagiária teve de colar no quadro branco a faixa “Quem é o impostor?” e distribuir as folhas de registo (**Anexo XXXI**) pelas mesas dos alunos.

Em seguida, após os alunos estarem já sentados nos seus lugares, deu-se início à atividade. Primeiramente, procedeu-se à explicação da mesma. Para a elaboração desta atividade, teve-se como inspiração o jogo eletrónico com o mesmo nome que grande parte dos alunos da turma gostava de jogar, tendo os alunos abordado, anteriormente, várias vezes o tema em sala de aula.

A professora estagiária iniciou a atividade segurando um saco que continha os nomes de todos os alunos da turma. Posteriormente, cada aluno teve de tirar do saco um papel, não podendo revelar o nome sorteado a absolutamente ninguém. Após todos terem tirado um papel, cada um teve de redigir, em quinze minutos, um texto descritivo onde deveriam constar características físicas e psicológicas do colega em causa, sem revelar o seu nome e não dando pistas demasiado óbvias. O tempo foi marcado num temporizador digital para que os alunos tivessem a noção do tempo que ainda lhes sobrava para concluírem a tarefa.

Terminada a elaboração dos textos, à vez, cada aluno leu em voz alta, à turma, o texto que escreveu. Aqui, o aluno que lia representava o “fantasma” (personagem do jogo que, apesar de morta, continua a ajudar a tripulação a chegar à vitória) que, através do seu texto, ajudava a restante turma, a “tripulação” (personagens do jogo que têm como objetivo realizar tarefas e descobrir o impostor), a descobrir o “impostor” (no jogo, esta personagem tem como objetivo eliminar os elementos da tripulação), ou seja, o nome do aluno que foi descrito pelo “fantasma”. Assim que era descoberto o nome do aluno descrito no texto lido, o “impostor” recebia uma medalha (**Anexo XXXII**) ficando, assim,

identificado como “impostor” que já foi descoberto. Todos os alunos passaram por este processo.

Ao longo da dinamização do “*Among Us* – À descoberta do impostor”, foi possível compreender que, por se tratar de uma atividade baseada num jogo com o qual os alunos se encontravam familiarizados, a motivação e o interesse pela tarefa foi muito maior o que, posteriormente, se traduziu num maior empenho na redação dos textos, bem como na descoberta dos “impostores”. Contudo, para alguns alunos foi notória a dificuldade que tiveram em descrever o colega. Os mesmos justificavam-se com frases do género: “não estou muitas vezes com ele”, “não sei o que é que ela usa... não estou muitas vezes com ela”. Após a professora estagiária verificar estas dificuldades, procurou conversar com os alunos em causa e fazê-los refletir sobre os quatro anos de convivência com os colegas, de modo a que se pudessem lembrar de algumas particularidades e características dos mesmos. Apesar dessa adversidade, verificou-se uma melhoria na construção frásica, na diminuição de erros ortográficos, e no aumento da motivação, entusiasmo e empenho na execução de tarefas relativas à linguagem escrita.

Na oitava atividade, “Texto para um título” (**Anexo XXXIII**), os alunos tiveram que, inicialmente, pensar num título para um texto que gostariam de escrever, registando a sua ideia num pequeno papel fornecido anteriormente pela professora estagiária. Terminados os registos, os alunos dobraram os seus papéis e colocaram-nos no saco que a estagiária tinha nas mãos. Posteriormente, a professora estagiária percorreu a sala para que todos os alunos retirassem, aleatoriamente, um papel do saco.

Em seguida, cada aluno teve a oportunidade de escolher o tipo de papel (folha de linhas, folha branca sem linhas, folha de cor sem linhas...) para utilizar no registo do seu texto. Posteriormente, cada aluno iniciou o seu processo de planificação textual, recorrendo à grelha de planificação (**Anexo XXXIV**) fornecida no início da aula para proceder seguidamente à redação da sua história, atendendo ao título que lhe foi atribuído.

Os alunos que concluíram a tarefa mais rapidamente iniciaram o processo de revisão e melhoria do seu texto e ilustraram a sua história.

No início da atividade, assim que foi pedido aos alunos que escrevessem num pequeno papel o título de uma suposta história, foi notório o entusiasmo dos alunos. Uma vez que estes manifestavam uma grande dificuldade em planificar os seus textos, chegando mesmo a desvalorizar esta fase, achamos por bem elaborar uma grelha

orientadora que lhes permitisse organizar as ideias e, conseqüentemente, redigir textos mais coesos e estruturados. Assim, foi possível verificar que a grande maioria dos alunos foi capaz de redigir textos organizados, com sentido, incorporando peripécias e aventuras nas suas histórias e indo ao encontro dos títulos atribuídos a cada um.

A nona atividade, “De um som nasce uma história” (**Anexo XXXV**), consistiu na elaboração de um pequeno parágrafo por cada banda sonora instrumental ouvida, sendo cinco no total. Primeiramente, a professora estagiária salientou a importância de se fazer silêncio e de se prestar atenção durante a reprodução das músicas. Reunidas as condições necessárias e distribuídas as folhas de registo da atividade, deu-se início à reprodução da primeira faixa. Cada áudio teve, aproximadamente, a duração de cinco minutos, tempo esse que os alunos tiveram para pensar e registrar as histórias/ações que imaginaram durante a reprodução da banda sonora (**Anexo XXXVI**). De notar que foram escolhidos cinco instrumentais de filmes animados do conhecimento dos alunos, capazes de despertar nos mesmos imagens mentais da sucessão de acontecimentos distintos, como histórias de tribos (Rei Leão), *suspense* (*Harry Potter* e *Pantera Cor de Rosa*), ação/aventura (*Indiana Jones*) e romance (*A Bela e o Monstro*).

O processo acima descrito repetiu-se para cada uma das faixas, sendo que no final, os alunos puderam partilhar as suas histórias com a restantes colegas da turma.

Durante o desenvolvimento da atividade, os alunos mostraram-se interessados e, sempre que uma nova música surgia, a motivação e empenho voltava a aumentar. Nas músicas que sugeriam histórias de ação, as raparigas sentiam mais dificuldade em escrever. Já nas que sugeriam narrativas mais românticas, as raparigas eram quem tinha mais facilidade em escrever. Foi curioso constatar que vários alunos se sentiram tão empolgados com a criação das histórias que chegaram mesmo a pedir à professora estagiária que esperasse um pouco para que eles conseguissem terminar a sua história e, no final, questionaram se poderiam ler as suas criações. Mesmo os alunos que sentiam particular dificuldade na leitura em voz alta ou até mesmo aqueles que, por norma, encaravam a expressão escrita como uma tarefa complexa, expressaram essa vontade.

Relativamente à décima atividade, intitulou-se de “Protege o teu Planeta usando a tua caneta!” (**Anexo XXXVII**), e nela optámos por realizar uma atividade relacionada com a sustentabilidade e a proteção do meio ambiente, uma vez que foi dinamizada na *Semana Sustentável*. A atividade consistiu na visualização de um excerto do

documentário de David Attenborough, “Uma Vida no Nosso Planeta”, em que foram mostradas imagens das projeções feitas pelos especialistas para o futuro, caso o ser humano não altere os seus hábitos e não tomasse consciência do impacto das suas ações no ambiente.

Após a observação do vídeo, os alunos foram desafiados a descrever, através da expressão escrita, os seus pontos de vista, ideias, emoções e sentimentos suscitados pela visualização do excerto do documentário (**Anexo XXXVIII**).

Assim que toda a turma terminou de escrever o seu texto, cada aluno teve a oportunidade de partilhar com os restantes colegas aquilo que registou por escrito.

Os principais sentimentos e ideias que foram surgindo foi o medo e a preocupação pelos animais em extinção e a possível falta de recursos. De notar que todos os alunos foram capazes de se expressar de forma clara e coesa.

A décima primeira atividade, “Pequenos Grandes Heróis” (**Anexo XXXIX**), realizou-se na semana subsequente à Semana Sustentável. De forma a remeter par a temática trabalhada nessa semana, os alunos elaboraram bandas desenhadas, recorrendo a um programa online, o “Story Board”, acerca da temática da sustentabilidade, em que as personagens ajudariam, de alguma forma, a salvar o planeta terra.

Numa primeira fase, a turma teve de se organizar em pares. De seguida, os alunos dirigiram-se à biblioteca, local onde se encontravam os computadores. Aí, foi distribuída a cada grupo uma grelha de planificação (**Anexo XL**) prévia da banda desenhada, de forma a que os alunos pudessem fazer um esboço e registar as ideias daquilo que pretendiam elaborar no “Story Board”. Terminadas as planificações, cada par passou a utilizar um computador onde, através do “Story Board” e do Microsoft Word (**Anexo XLI**) construiu a sua banda desenhada.

Depois de terminadas as produções escritas de cada grupo, as bandas desenhadas foram impressas em papel A3, para posterior apresentação à turma e exposição na parede da sala de aula (**Anexo XLII**).

A presente atividade foi das atividades que mais despertou interesse e motivou os alunos para a expressão escrita. Uma vez que se tratava de algo criado de raiz pelos próprios alunos, desde o texto à composição de imagens, vários alunos que, normalmente, demonstravam aborrecimento e dificuldades na escrita em atividades “normais” de sala

de aula, nesta atividade estiveram muito empenhados no seu trabalho, nesta atividade. A Professora Cooperante chegou a comentar com a docente responsável pelo apoio que os alunos com regulares dificuldades na escrita e desmotivados para aprendizagem e desenvolvimento dessa competência encontravam-se agora bastante focados na tarefa que lhes havia sido solicitada.

Concluída a descrição das sequências didáticas, passamos agora à análise e discussão dos dados apresentados.

Começando por abordar os principais objetivos, pretendíamos com esta investigação comprovar que, *através de uma abordagem lúdica e criativa à expressão escrita é possível despertar o interesse e a motivação dos alunos para esta competência.*

Para atingir esse objetivo, foi passado um questionário junto dos alunos acerca dos seus hábitos de leitura e de escrita e de alguns aspetos relacionados com a criatividade, de forma a adotarmos estratégias e a criarmos atividades adaptadas ao contexto em questão.

Assim, verificou-se que a maioria afirmou gostar de ler e escrever. Contudo, um número considerável de alunos afirmou, nesta fase inicial do ano letivo, não gostar de escrever por se tratar de uma atividade cansativa e aborrecida e, por vezes, lhe faltar a imaginação (**Anexo V**).

Ora, Vilas-Boas (2001) menciona Fernanda Irene Fonseca, explanando a visão da autora que já em 1991 alertava para a crise em que se encontrava o ensino da escrita, defendendo que era necessário fomentar na escola uma verdadeira pedagogia desta competência. No entanto, o ensino desta competência, “entendid[a] como uma faculdade complexa que exige competências a vários níveis” (Macário et al., 2017), não tem de passar, necessariamente, “por aulas aborrecidas e desmotivadoras. Pelo contrário, munido do conhecimento de alternativas metodológicas variadas, inovadoras e motivadoras, o professor pode promover um ensino-aprendizagem da escrita interessante para si e para os alunos.” (Vilas-Boas, 2001, p.8)

Corroborando a ideia de Vilas-Boas, elaborámos a sequência didática, composta pelas atividades acima descritas. Procurámos criar atividades em que os alunos, através de uma abordagem lúdica, fossem capazes de colmatar algumas das suas dificuldades,

bem como desenvolver o gosto pela escrita. Tal como Vilas-Boas (2001) destaca, referindo José António Brandão S. Carvalho,

o ensino-aprendizagem da escrita pouco ou nada tem a ganhar com as sugestões dos manuais: por isso o professor deverá trazer para a aula actividades motivadoras que impliquem o aluno no processo de escrita, através da planificação, redacção e revisão, e acompanhá-lo neste percurso de aprendizagem. (p.16)

De facto, mesmo as actividades de Escrita Criativa que se encontraram no manual utilizado pela turma, além de escassas, eram, tal como afirmou a Docente Cooperante, “sempre dentro do mesmo género” (**Anexo IV**). Na perspectiva dos alunos, as actividades inseridas nos manuais eram demasiado diretivas e foram consideradas pouco interessantes (**Anexos III e VII**), o que fazia com que estivessem limitados àquilo que era pedido no exercício.

Com o intuito de tornar o desenvolvimento das competências da linguagem escrita mais apelativo para que os alunos, tentamos proporcionar-lhes actividades distintas, diversificando as estratégias.

Tal como já foi referido anteriormente, foram realizados, quer uma entrevista à docente cooperante (**Anexo II e III**), quer um *focus group* (**Anexo V e VI**) a uma pequena amostra de alunos no sentido de compreendermos mais claramente alguns dos aspetos que consideramos determinantes neste estudo. No sentido de facilitar a análise dos dados recolhidos, foram elaboradas duas grelhas de categorização (**Anexos IV e VII**).

No que concerne às dificuldades sentidas pelos alunos relativamente à linguagem escrita, de acordo com a Professora Cooperante, “uma das dificuldades que alguns alunos ainda apresenta[vam era] a organização das ideias“, sendo que por vezes “[tinham] ideias excelentes, mas depois na escrita apresenta[vam] dificuldades” (**Anexo IV**). Já os alunos afirmaram ter dificuldade na pontuação e na ortografia, bem como em “pensar sobre o que [iam] escrever” (A1) e quando deviam fazer parágrafos. A juntar a essas dificuldades, verificava-se desinteresse e falta de motivação por parte dos alunos pelas tarefas relacionadas com a escrita. Após uma reflexão acerca das dificuldades expressas pelos alunos, é possível verificar que os mesmos já são capazes de refletir acerca das opções a tomar, em termos linguísticos, ao serviço da escrita: “A mim também é (...) tou a escrever uma frase e vou fazer um diálogo e ponho os dois pontos, mas ainda há espaço na linha. De vez em quando fico a pensar se passo para a linha debaixo ou se fico nessa.” (A1)

Nesse sentido, através de várias atividades de Escrita Criativa, envolvendo os alunos no processo de planificação dos seus textos e mostrando-lhes a importância desta etapa, verificou-se, de facto, uma melhoria gradual na coesão das suas produções escritas. Segundo os alunos, anteriormente “não consegui[am] fazer tão bem os textos e agora já est[ão] muito melhor[es] (A6) e passaram a sentir “mais vontade e (...) menos [dificuldade]” (A1 e A6) na sua elaboração. As questões de acentuação, aquisição de novo vocabulário e elaboração coesa de textos também foram alguns dos conteúdos mencionados pelos alunos que sofreram melhoria após a realização das atividades de Escrita Criativa.

Ao longo da aplicação da sequência didática, procurámos, do mesmo modo, atingir o outro objetivo inicialmente apresentado: *fomentar o desenvolvimento da capacidade de imaginação e pensamento criativo dos alunos.*

Como já mencionado anteriormente, uma vez que o mundo está em constante mudança, sendo os desafios e imprevisibilidades são uma constante, há que dotar os nossos alunos de capacidades que os permitam contornar esses obstáculos de forma criativa. Tal como referido por Miel (1972, p. 30): “[s]em essa capacidade criativa, [os alunos permaneceriam] à mercê de tudo quanto se passa a seu redor”.

Assim, durante o processo de implementação das atividades em sala de aula, foi possível verificar uma melhoria da capacidade dos alunos de pensar de forma criativa, o que, conseqüentemente, os levou a criar textos mais interessantes.

Aliado a isso, *o interesse e a motivação dos alunos para linguagem escrita* foi um dos aspetos que mais se destacaram após a aplicação das atividades de Escrita Criativa. Quer através das observações realizadas diariamente pela professora estagiária, quer, de acordo com a Docente (cf. Entrevista, bem como em conversas informais), e com o feedback dado pelos alunos no *focus group*, pôde-se comprovar que esse objetivo foi, de igual modo, atingido. Na entrevista realizada, a Professora Cooperante afirmou que “os alunos melhoraram, evoluíram, pois demonstraram muito interesse e motivação ao longo das atividades propostas.” Quanto aos testemunhos dados pelos alunos, após lhes ter sido colocada a questão “Com (...) [as] atividades [de Escrita Criativa] sentem mais vontade para escrever e sentem menos dificuldades ou mais?”, os alunos afirmaram sentir “muito mais vontade” (A1, A6 e A2) de escrever, não sentindo “tantas dificuldades” (A2), sendo assim “menos difícil” (A1 e A6) recorrer à linguagem escrita.

Durante a realização do *focus group* foi possível ter uma percepção mais clara de algumas percepções e opiniões dos alunos acerca, quer da linguagem escrita, quer da Escrita Criativa, bem como algumas sugestões para atividades futuras, entre outros. Assim, passamos a explicar, por categorias de análise, o registo dos relatos feitos pela amostra de alunos selecionada para a realização do *focus group*.

Quanto à utilidade da escrita, é possível perceber que os alunos compreendiam que a linguagem escrita vai muito além da utilização ocasional do código escrito. Através da escrita, há uma intencionalidade, há a partilha de ideias e a reflexão de conteúdos. Estavam conscientes de que o desenvolvimento desta competência lhes permitia “aprend[er] palavras novas” (A1) (A5), “contar uma história” (A5), “entreter as pessoas depois a ler[em]” (A2) os textos feitos por eles, entre outras possibilidades. Foi possível verificar que a grande vontade que sentiam era de escrever com um propósito, para que os outros pudessem ler os seus textos e, de certo modo, se entreterem com eles. Este aspeto da socialização da escrita foi de tal forma evidente que grande parte dos alunos sugeriu a criação de livros ou ainda quando revelam consciência da forma como a leitura de textos criados por si pode ter impacto na capacidade de entusiasmar outros a desenvolverem o gosto pela leitura e escrita de histórias, como é possível constatar na seguinte citação: “É escrever uma história e depois relatar para os outros para ver a imaginação que eu tenho e dar imaginação aos outros.” (A3)

Constamos ainda que houve uma melhoria gradual na qualidade das produções escritas dos alunos, bem como no desenvolvimento do gosto pela produção escrita e no pensamento criativo dos alunos. Ademais, reconhecemos que, tal como citado no capítulo anterior, a Escrita Criativa consiste, não só num “processo de estímulo à inovação, revelador de vias possíveis para ultrapassar problemas dos alunos, no âmbito da escrita” (Dias, 2006, p. 10), mas representa uma fonte de motivação para o desenvolvimento da escrita, “um excelente antídoto contra a passividade, o aborrecimento, a falta de iniciativa e a desmotivação” (Balancho, 1994 cit. in Martins, 2000, p. 35). Seguindo a mesma linha de pensamento, também os alunos foram capazes de refletir acerca do impacto que as sequências didáticas tiveram nas suas aprendizagens, destacando assim o seu progresso relativamente à capacidade de se exprimirem e utilizarem o código escrito, a evolução da sua imaginação, bem como o seu crescente gosto por esta competência.

Assim como nós, também o grupo de alunos considerou que a Escrita Criativa é potenciadora do desenvolvimento da sua imaginação e do seu pensamento criativo, na medida em que, através das atividades propostas, os alunos viram-se desafiados a imaginar histórias e a passá-las para o papel. Acresce que, através do lúdico, os alunos demonstraram muito mais interesse e vontade em escrever, sem associarem essa tarefa a um ato custoso e aborrecido, como acontecera na fase inicial do processo de investigação.

Dado que “as dificuldades de aprendizagem da escrita, no geral, aparecem associadas ao baixo rendimento escolar, sendo a expressão escrita uma forma importante de registo e de uso de relevo para a avaliação e estando presente em todas as disciplinas” (Macário et al., 2017), é urgente a procura e adoção de novas práticas mais eficazes na resolução das lacunas de aprendizagem dos alunos. Assim, tendo em conta os resultados favoráveis e as vantagens que foi possível constatar com a aplicação de uma abordagem lúdica, através da Escrita Criativa, consideramos que é importante que os docentes apostem na sua formação, procurando desenvolver o seu conhecimento sobre novas estratégias e métodos. Tal como defende Pinto e Pereira (2016), na formação de professores, deveria ser dada a possibilidade de “conceber e testar dispositivos didáticos que lhes permitam desenvolver conhecimentos sobre o ensino de diferentes géneros que configuram a dimensão do escrever para aprender” (cit in Macário et al., 2017, p. 127)

Considerações Finais

“Así se puede explicar la sensación de felicidad que les embarga y la asombrosa actividad que despliegan las personas auténticamente creativas. Son todos unos [...] formidables trabajadores.

(Cabezas, 1993, p. 57)

No sentido de dar resposta à questão que desencadeou o processo de investigação descrito no presente relatório, “Escrita Criativa: uma proposta didática geradora de motivação para o desenvolvimento da linguagem escrita”, elaborou-se um conjunto de sequências didáticas a partir das quais se procurou fomentar nos alunos a sua capacidade de imaginar e de pensar de forma criativa. Através de uma abordagem lúdica, procurou-se motivá-los para a aprendizagem e desenvolvimento das competências de escrita, ajudando-os a encarar esta componente de forma mais positiva, facilitando, assim, a resolução de algumas dificuldades.

De forma a alcançar os propósitos delineados, foi realizada uma primeira observação diagnóstica junto da turma, com o intuito de se detetar quais as lacunas relativas à linguagem escrita que necessitavam de ser colmatadas. Seguidamente, optou-se por realizar um inquérito por questionário (**Anexo I**) no sentido de ter conhecimento acerca das perceções dos alunos da turma face à sua relação com a escrita e a criatividade. Só assim, após a recolha destes dados, foi possível refletir e planificar atividades que fossem ao encontro dos interesses dos alunos, potenciando aprendizagens significativas. Segundo Klausen (2015), uma aprendizagem significativa deve ser “vista como a compreensão de significados m relacionando-se às experiências anteriores e vivências pessoais das crianças, permitindo a formulação de problemas de algum modo desafiantes que incentivem o aprender mais”. Assim, procurou-se dinamizar atividades diferenciadas, utilizando diversas estratégias e instrumentos que fossem capazes de despertar o interesse dos alunos para as tarefas que eram propostas.

Além das observações diárias e do feedback que ia sendo dado pelos alunos, através de uma entrevista à docente cooperante, bem como do *focus group* percebemos que o desempenho dos alunos relativamente à competência escrita estava a melhorar e a o gosto por este tipo de linguagem estava a desenvolver-se progressivamente. Além disso,

começaram a compreender a importância da etapa de planificação das produções escritas, etapa essa que, até aí, era completamente desvalorizada por todos os elementos da turma. No que diz respeito aos erros ortográficos, também se verificou uma evolução e a participação e confiança dos alunos aumentou de forma notória. Outra das diferenças observadas consistiu na capacidade de reflexão sobre a sua própria escrita, tendo os alunos, ao longo do processo, desenvolvido a capacidade de identificar as melhorias feitas, as dificuldades sentidas, a importância de cada etapa que constitui o processo de construção de um texto, bem como a utilidade e pertinência da linguagem escrita.

Apesar de todas estas melhorias, não podemos deixar de assinalar alguns aspetos que, a nosso ver, constituíram entraves ao trabalho que nos propusemos realizar. Foram várias as limitações que foram surgindo ao longo do processo de desenvolvimento da investigação.

Devido às restrições impostas para atenuar os efeitos da atual pandemia e dado os sucessivos períodos de confinamento que coincidiram com a duração da Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente no ano letivo de 2020/2021, a investigação que se pretendia desenvolver quer na valência de Pré-Escolar, quer no 1.º CEB, acabou não acontecer na primeira valência. Desse modo, consideramos que, futuramente, seria interessante desenvolver o processo de pesquisa em contexto Pré-Escolar, procurando compreender o possível impacto da abordagem à Escrita Criativa nos primeiros anos em que as crianças iniciam, ainda que de forma não formal, o seu contacto com o código escrito.

Dada a implementação de medidas de higienização e de segurança nas instituições, o estudo só pôde ser feito numa das turmas do 4.º ano onde a professora estagiária realizou a sua prática de ensino supervisionada. Uma vez que a troca de lugares e de material não era aconselhada, nem o ajuntamento de crianças, algumas das sequências didáticas sofreram adaptações atendendo a essas mesmas limitações.

Gostaríamos ainda de ter tido a oportunidade de abordar mais detalhadamente outras tipologias textuais com os alunos, tais como a poesia, o texto dramático, entre outras. Uma vez que se tratava de uma das grandes dificuldades apontadas pelos alunos e pela docente cooperante, achávamos importante ter apostado, ainda mais, na dinamização de atividades que envolvessem a revisão e a reescrita de textos. Dado o número elevado de alunos da turma e o facto de alguns deles terem dificuldades

acrescidas, por vezes, tornou-se complexo aprofundar certas dúvidas que os alunos apresentavam a título individual.

Consideramos ainda que o desenvolvimento da investigação numa amostra mais alargada e em contextos diferenciados certamente aportaria uma boa contribuição para os estudos efetuados até ao momento acerca da Escrita Criativa e das suas potencialidades, pois, tal como foi referido anteriormente, a amostra utilizada na investigação aqui descrita foi algo reduzida.

Por último, julgamos que seria bastante relevante e vantajoso, tanto para docentes como para crianças, organizar um conjunto de oficinas de Escrita Criativa onde fossem abordadas várias tipologias textuais de maneira lúdica. Com a dinamização destas oficinas, pretendíamos fornecer ao público-alvo as ferramentas necessárias para aprimorarem a sua capacidade de escrita e desenvolverem quer o prazer por este tipo de linguagem, quer o seu pensamento criativo, competência que Cardoso (2013) afirma ser fundamental em contexto escolar, pois “[u]m sistema de ensino não pode, nem deve, cortar a criatividade, nem o sentido crítico, nem tão-pouco a capacidade dos alunos para que, perante situações novas, possam idealizar soluções originais.” (p.119)

Em síntese, apesar da reduzida amostra do estudo ser reduzida, consideramos que este permitiu-nos constatar que, embora “o acto de escrever [seja] um ato custoso, consumidor de energia física e psicológica” (Dias, 2006, p. 8), através de uma abordagem lúdica da expressão escrita, é possível “beneficiar da fruição que [a Escrita Criativa] proporciona, ao mesmo tempo que se promove a valorização da técnica, como o rigor na sua aplicação” (p. 20). Além de procurarmos motivar os alunos para que invistam e se empenhem nas atividades relativas à linguagem escrita, tomamos consciência de que uma das principais formas de “promover a motivação, é sendo o próprio professor um modelo de pessoa motivada” (Rézio, 2017).

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Amor, E. (1994). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora.
- Amorim, C. & Sousa, C. (2009). *Gramática da Língua Portuguesa*. Areal Editores.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar a aprender a escrever: Através e para além do erro*. Porto Editora.
- Azeredo, M. O., Pinto, M. I. F. M. & Lopes, M. C. A. (2013). *Da Comunicação à Expressão – Gramática Prática de Português*. Raiz Editora.
- Azevedo, F. F. & Rosa, M. (2003). Para a emergência da literacia em contexto de jardim de infância. In Azevedo, F. F., Ramos, R., Pereira, I. S. P., Silva, S. R. R., Rosa, M. R. F. & Almeida, A. B. (Eds.), *A Criança, a Língua e o Texto Literário: de investigação às práticas. Actas do I Encontro Internacional* (pp. 14-16). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

- Cabezas, J. A. (1993). *La creatividad: Teoría básica e implicaciones pedagógicas*. Libreria Cervantes.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz, Editores.
- Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Cerrillo, P. C. (2008). A escrita criativa dos alunos. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 4(2), 177-191.
- Couto, P. F. (2016). *Escrita Criativa: Desenvolvimento de Estratégias e de Competências de Escrita com as crianças* (Relatório de estágio de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Instituto de Educação, Minho.
- Cunha, B. F. S. (2016). *Brincar com a narrativa – a escrita expressiva e lúdica no desenvolvimento da competência compositiva e no estímulo da imaginação e da criatividade: Contributos do Projeto Curricular Integrado* (Relatório de estágio de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Instituto de Educação, Minho.
- Dias, M. (2006). *Como abordar...a Escrita Expressiva e Lúdica*. Areal Editores.
- Dicionário da Língua Portuguesa. (2008). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. L., Silva, C. V., Matos, J. C., Couto, J. M. & Martins, M. (2019). *Métodos Fundamentais de Ensino – PORTUGUÊS*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.

- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Galego, C. & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, (5), 173-184.
- Gallison, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Almedina.
- Gil, J. & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto Editora.
- Guardado, G. M. S. (2012). *A Aprendizagem da Escrita: o melhoramento de texto no 1º CEB* (Relatório de estágio de mestrado em Ensino do Português). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Hohman, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. H. (2007). *Abordagem à escrita na educação Pré- Escolar que qualidade?*. Editorial Novembro.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem escrita na Educação de Infância: da intenção à prática*. Psicosoma.
- Klausen, L. S. (2015). Aprendizagem significativa: um desafio. *VI Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente* (pp. 6403-6411). UNIVALI.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2000). *Motivação e aproveitamento escolar*. Loyola.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Artmed.

- Macário, M. J., Gorgulho, A. R. & Teixeira, M. (2017). Oficinas de Escrita: Uma experiência na formação de professores de 1.º e 2.º CEB. *Revista Metalinguagens*, 4, (2), 123-148.
- Magalhães, V. L.C. (2016). *À descoberta da escrita criativa: uma professora do outro lado do espelho* (Relatório de prática profissional de mestrado em Teoria da Literatura e Literaturas Lusófonas). Instituto de Letras e Ciências Humanas, Minho.
- Maigre, A. (1994). *A língua escrita no jardim de infância*. Dinalivro.
- Mancelos, J. (2007). Um pórtico para a Escrita Criativa. *Pontes & Vírgulas: Revista Municipal de Cultura*, 2 (5), 14-15. Disponível em <http://manuelcarvalho.mysite.com/EscritaCriativa.pdf>
- Mancelos, J. (2010). O Ensino da Escrita Criativa em Portugal: Preconceitos, Verdades e Desafios. *Exedra* 2: 155-160. Disponível em: <https://issuu.com/exedrajournal/docs/online-issue-eielp>
- Martins, V. M. T. (2000). *Para uma pedagogia da criatividade*. Edições ASA.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta.
- Martins, G. (coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Miel, A. (1972). *Criatividade no ensino*. IBRASA.

- Norton, C. (2001). *Os Mecanismos da Escrita Criativa*. Temas e Debates.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto Editora.
- Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português – Didácticas e Práticas*. Edições ASA.
- Pereira, S. P. (2016). *Promoção da escrita no 1º ciclo do ensino básico: desafios e estratégias* (Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional). Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1.ºCiclo do Ensino Básico*. Areal Editores.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Grávida.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Artmed.
- Reis, C. (coord.), Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgramadePortuguesEB.pdf>
- Rézio, A. S. (2017). Motivação para a aprendizagem escolar: alunos investigadores. In Pires, M. V., Mesquita, C., Lopes, R. P., Santos, G., Cardoso, M., Sousa, J., Silva, E. & Teixeira, C. (Eds.), *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas*. (pp. 739-745). Instituto Politécnico de Bragança.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de*

Desempenho. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/LINGUAMA.pdf>

- Santos, M. F. & Serra, E. (2015). *Quero ser escritor*. Oficina do Livro.
- Silva, C. J. M.. (2011). *A dinamização criativa da escrita no Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares). Universidade Aberta, Lisboa.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, I. S., Veloso, A. L. & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, (26), 175-190.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilas-Boas, A. J. (2001). *Ensinar a aprender a escrever: Por uma Prática Diferente*. Edições ASA.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Dinalivro. (Obra original publicada em 1930)

Legislação citada:

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/222418>

Decreto-Lei nº 241/ 2001, de 30 de Agosto. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf

Documentos da instituição do 1.º CEB:

Projeto Educativo

Anexos

Anexo I – Questionário sobre os hábitos de leitura e de escrita dos alunos

(Realizado em outubro de 2020)

Nome: _____

Idade: _____ anos

Género: Feminino ___ Masculino ___

Gostaria de saber mais sobre os teus hábitos de leitura e escrita. Mas para isso, irei precisar da tua ajuda. Posso contar contigo?

1. Gostas de ler?

- Bastante
- Mais ou menos
- Pouco
- Nada

1.1. Se respondeste **Pouco ou Nada**, indica uma razão para não gostares de ler:

1.2. Se respondeste **Bastante ou Mais ou menos**, indica uma razão para gostares de ler:

2. Quando costumavas ler?

- Todos os dias ou quase todos
- Uma ou duas vezes por semana
- Quase nunca
- Nunca

3. Para ti, ler é: (escolhe uma ou mais hipóteses)

- Um prazer
- Uma forma de aprender mais
- Uma obrigação
- Um aborrecimento

4. O que mais gostas de ler? (escolhe uma ou mais hipótese)

- Livros de aventura
- Histórias tradicionais
- Livros de banda desenhada
- Poesia
- Enciclopédias
- Outro. Qual? _____

5. Escreve o título de um livro de que gostes muito:

6. Costumas receber livros como presente?

- Sim
- Não

7. Gostas de receber livros como presente?

- Bastante
- Mais ou menos
- Pouco
- Nada

8. Os teus pais costumam comprar-te livros?

- Sim
- Não

9. Costumas ir à biblioteca?

- Sim
- Não

10. Gostas de escrever?

- Sim
- Não

10.1. Porquê? _____

11. Se sim, o que gostas mais de escrever?

- Poemas
- Histórias
- Cartas ou mensagens
- Textos livres
- O que me apetece
- Outro. Qual? _____

12. Consideras-te uma pessoa criativa?

- Sim
 - Não
- Porquê? _____
- _____

13. Para ti, o que significa criatividade?

Obrigada pela tua ajuda!



Anexo II – Guião de entrevista à Professora Cooperante

Guião de entrevista à Professora Cooperante

Objetivos:

- Compreender o que é que a docente cooperante entende por Escrita Criativa;
- Verificar a oferta formativa existente na área da Escrita Criativa e a sua acessibilidade;
- Perceber qual a importância que a docente atribui ao desenvolvimento da criatividade no meio escolar e como a operacionaliza na sala de aula;
- Verificar a importância que a docente cooperante atribui à Escrita Criativa na abordagem dos conteúdos de Português;
- Ter conhecimento da opinião da docente acerca da Escrita Criativa como fonte de motivação para o desenvolvimento da linguagem escrita dos alunos;
- Perceber as dificuldades que os alunos têm no processo de elaboração de produções escritas;
- Verificar se a docente cooperante dinamiza atividades de Escrita Criativa em sala de aula;
- Avaliar o impacto das atividades de Escrita Criativa, dinamizadas em sala de aula, no processo de ensino aprendizagem da escrita dos alunos;
- Ter conhecimento da opinião da docente cooperante relativamente às atividades de escrita presentes nos manuais escolares.

A) Formação e percurso profissional

1. Qual a sua formação académica?
2. Em que ano terminou a sua formação académica?
3. Há quantos anos atua como docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
4. Após a obtenção do grau de docente, como tem dado continuidade à sua formação?
5. Tem formação específica na área da Escrita e/ou da Escrita Criativa?

B) Perceções sobre a Escrita Criativa

1. O que entende por Escrita Criativa?
2. Acha que há suficiente oferta formativa na área da Escrita Criativa? Esta encontra-se acessível?
3. Que importância atribui ao desenvolvimento da criatividade no meio escolar, nomeadamente do pensamento criativo?
4. Como operacionaliza a criatividade na sua sala de aula?

C) Ensino-aprendizagem da Escrita/Escrita Criativa

1. Que importância atribui à Escrita Criativa na abordagem dos conteúdos da componente de Português?
2. Considera que a Escrita Criativa representa uma possível fonte de motivação para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças do 1.º CEB?
3. Quais as principais dificuldades que deteta nos alunos, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da Escrita? Quais as estratégias que utiliza de forma a colmatar essas dificuldades?
4. Relativamente a esta competência, considera que o desempenho do grupo é homogéneo?
5. Costuma dinamizar atividades de Escrita Criativa?
6. Considera que os alunos gostam das atividades de Escrita Criativa que dinamizo?
7. Verifica nos alunos alguma melhoria nas competências de escrita, após a dinamização dos momentos de Escrita Criativa?
8. O que pensa acerca das atividades de escrita contidas nos manuais escolares? Considera que contém suficientes e adequadas propostas de Escrita Criativa?

Anexo III – Transcrição da entrevista à Professora Cooperante

(Realizada em abril de 2021)



Transcrição da entrevista à Professora Cooperante

PE – Professora Estagiária

PC – Professora Cooperante

PE: Qual a sua formação académica?

PC: Bacharelato e Licenciatura em professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

PE: Em que ano terminou a sua formação académica?

PC: O Bacharelato terminei em 1998 e a Licenciatura em 2000.

PE: Há quantos anos atua como docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

PC: Leciono desde o dia 3 de outubro de 1998, portanto, há 22 anos.

PE: Após a obtenção do grau de docente, como tem dado continuidade à sua formação?

PC: Todos os anos tenho feito formações, mas nem sempre o Agrupamento nos dá formação nas áreas que gostaria.

PE: Tem formação específica na área da Escrita e/ou da Escrita Criativa?

PC: Já fiz algumas formações na área de Português. Algumas delas diziam ser de Escrita Criativa, mas nada tinham a ver com isso.

PE: O que entende por Escrita Criativa?

PC: A Escrita Criativa designa toda a escrita literária e visa a transmissão e prática de técnicas. Normalmente realiza-se em contexto de uma oficina ou laboratório. Tem como objetivo usar a criatividade como ferramenta fundamental no processo ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Sublinha-se assim a importância de estratégias adequadas às necessidades dos alunos de hoje, sem perder de vista, contudo, a pedagogia/necessidade do esforço individual implicado no ato de escrever.

PE: Acha que há suficiente oferta formativa na área da Escrita Criativa? Esta encontra-se acessível?

PC: A nível do Centro de Formação ao qual o meu Agrupamento pertence, penso que não, pois as que já fiz são feitas pelas mesmas pessoas e de Escrita Criativa não têm nada. Já fiz outras de Matemática que essas sim podemos chamar de oficinas.

PE: Que importância atribui ao desenvolvimento da criatividade no meio escolar, nomeadamente do pensamento criativo?

PC: O pensamento criativo é muito importante, mas não se desenvolve só através da Escrita Criativa desenvolve-se também através da Matemática (da resolução de situações

problemáticas através de diferentes abordagens nas situações problemáticas), da Filosofia (debate de uma ideia) e de outras áreas. Os alunos precisam de pensar, de refletir.

PE: Como operacionaliza a criatividade na sua sala de aula?

PC: Tento operacionalizar a criatividade dos alunos através da Escrita, da Expressão Plástica, da Matemática e através da Oferta Complementar (diálogo).

PE: Que importância atribui à Escrita Criativa na abordagem dos conteúdos da componente de Português?

PC: A Escrita Criativa pode ser uma estratégia para abordar a Escrita na área do Português, principalmente quando os alunos apresentam alguma relutância na Expressão Escrita.

PE: Considera que a Escrita Criativa representa uma possível fonte de motivação para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças do 1.º CEB?

PC: Sim. A Escrita Criativa pode motivar os alunos que por vezes têm mais dificuldades e mesmo os que apenas são relutantes à Escrita.

PE: Quais as principais dificuldades que deteta nos alunos, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da Escrita? Quais as estratégias que utiliza de forma a colmatar essas dificuldades?

PC: Uma das dificuldades que alguns alunos ainda representam é a organização das ideias. Normalmente utilizo uma grelha de planificação para se orientarem, mas quando esta não está presente alguns ainda não conseguem organizar as ideias numa folha de rascunho de modo a desenvolverem um texto.

PE: Relativamente a esta competência, considera que o desempenho do grupo é homogéneo?

PC: O desempenho do grupo é mais heterogéneo do que homogéneo, pois existem alunos que escrevem muito bem, outros que têm ideias excelentes, mas depois na escrita apresentam dificuldades (mas devemos valorizar o esforço) e depois existem outros que por vezes parecem não se esforçar, pois não demonstram ter pensado.

PE: Costuma dinamizar atividades de Escrita Criativa?

PC: A Escrita Criativa requer tempo e devido ao contexto em que estamos tenho a consciência que este ano não a tenho trabalhado como os outros anos. Durante este ano letivo tenho, normalmente, pedido para que seja feita em casa como trabalho de fim de semana.

PE: Considera que os alunos gostam das atividades de Escrita Criativa que dinamizo?

PC: Sim, os alunos demonstram gostar muito das atividades de Escrita Criativa que tem dinamizado.

PE: Verifica nos alunos alguma melhoria nas competências de escrita, após a dinamização dos momentos de Escrita Criativa?

PC: Acho que os alunos melhoraram, evoluíram, pois demonstraram muito interesse e motivação ao longo das atividades propostas.

PE: O que pensa acerca das atividades de escrita contidas nos manuais escolares? Considera que contém suficientes e adequadas propostas de Escrita Criativa?

PC: No caso do nosso manual parece-me que as atividades de Escrita Criativa estão até muito bem estruturadas, mas a exploração do texto por vezes é tão grande que quase não dá tempo para a exploração da escrita nesse dia e esta depois, por vezes, fica para segundo plano, pois não existe tempo, pois os programas das diferentes disciplinas estão muito longos.

Mas é sempre necessário procurar outros tipos de exercícios de Escrita Criativa, pois os do manual são sempre dentro do mesmo género.

Anexo IV – Grelha de Categorização da entrevista à Professora Cooperante

Grelha de Categorização da entrevista à Professora Cooperante

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Caracterização Profissional	Habilitações literárias	<i>Bacharelato e Licenciatura em professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>
	Vida profissional	<i>Leciono desde o dia 3 de outubro de 1998, portanto, há 22 anos.</i>
		<i>Todos os anos tenho feito formações (...)</i>
		<i>Já fiz formações na área de Português. Já fiz outras de Matemática (...)</i>
Escrita Criativa	Formação / Oferta formativa	<i>Já fiz formações na área de Português. Algumas delas diziam ser de Escrita Criativa, mas nada tinham a ver com isso.</i>
		<i>A nível do Centro de Formação ao qual o meu Agrupamento pertence, penso que não, pois as que já fiz são feitas pelas mesmas pessoas e de Escrita Criativa não têm nada.</i>
	Definição de Escrita Criativa	<i>A Escrita Criativa designa toda a escrita literária e visa a transmissão e prática de técnicas. Normalmente realiza-se em contexto de uma oficina ou laboratório. Tem como objetivo usar a criatividade como ferramenta fundamental no processo ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Sublinha-se assim a importância de estratégias adequadas às necessidades dos alunos de hoje, sem perder de vista, contudo, a pedagogia/necessidade do esforço individual implicado no ato de escrever.</i>
	Pertinência da Escrita Criativa na abordagem dos conteúdos de Português	<i>A Escrita Criativa pode ser uma estratégia para abordar a Escrita na área do Português, principalmente quando os alunos apresentam alguma relutância na Expressão Escrita.</i>
		<i>A Escrita Criativa pode motivar os alunos que por vezes têm mais dificuldades e mesmo os que apenas são relutantes à Escrita. (...) Tem como objetivo usar a criatividade como ferramenta fundamental no processo ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.(...)</i>
Importância da Escrita Criativa enquanto	<i>A Escrita Criativa pode motivar os alunos que por vezes têm mais</i>	

	abordagem motivacional do ensino aprendizagem da Escrita	<i>dificuldades e mesmo os que apenas são relutantes à Escrita.</i>
		<i>Acho que os alunos (...) demonstraram muito interesse e motivação ao longo das atividades propostas.</i>
	Dinamização de atividades de Escrita Criativa por parte da Docente Cooperante	<i>A Escrita Criativa requer tempo e devido ao contexto em que estamos tenho a consciência que este ano não a tenho trabalhado como os outros anos. Durante este ano letivo tenho, normalmente, pedido para que seja feita em casa como trabalho de fim de semana.</i>
		<i>(...) a exploração do texto por vezes é tão grande que quase não dá tempo para a exploração da escrita nesse dia e esta depois, por vezes, fica para segundo plano, pois não existe tempo, pois os programas das diferentes disciplinas estão muito longos.</i>
	Impacto das atividades dinamizadas de Escrita Criativa nos alunos	<i>(...) os alunos demonstram gostar muito das atividades de Escrita Criativa que tem dinamizado.</i>
		<i>Acho que os alunos melhoraram, evoluíram, pois demonstraram muito interesse e motivação ao longo das atividades propostas.</i>
	Qualidade das atividades de Escrita Criativa presentes nos manuais	<i>No caso do nosso manual parece-me que as atividades de Escrita Criativa estão até muito bem estruturadas (...) Mas é sempre necessário procurar outros tipos de exercícios de Escrita Criativa, pois os do manual são sempre dentro do mesmo género.</i>
Criatividade / Pensamento criativo	Pertinência da criatividade/pensamento criativo no meio escolar	<i>O pensamento criativo é muito importante (...) Os alunos precisam de pensar, de refletir.</i>
	Operacionalização da criatividade em sala de aula	<i>(...) não se desenvolve só através da Escrita Criativa desenvolve-se também através da Matemática (da resolução de situações problemáticas através de diferentes abordagens nas situações problemáticas), da Filosofia (debate de uma ideia) e de outras áreas.</i>
		<i>Tento operacionalizar a criatividade dos alunos através da Escrita, da Expressão Plástica, da Matemática e através da Oferta Complementar (diálogo).</i>

Linguagem Escrita	Dificuldades sentidas pelos alunos	<i>Uma das dificuldades que alguns alunos ainda representam é a organização das ideias.</i>
		<i>(...) quando [a grelha de planificação] não está presente alguns ainda não conseguem organizar as ideias numa folha de rascunho de modo a desenvolverem um texto.</i>
		<i>(...) têm ideias excelentes, mas depois na escrita apresentam dificuldades (...)</i>
	Estratégias utilizadas pela Docente Cooperante para colmatar as dificuldades	<i>Normalmente utilizo uma grelha de planificação para se orientarem (...)</i>
	Desempenho dos alunos na Linguagem Escrita	<i>O desempenho do grupo é mais heterogéneo do que homogéneo, pois existem alunos que escrevem muito bem, outros que têm ideias excelentes, mas depois na escrita apresentam dificuldades (mas devemos valorizar o esforço) e depois existem outros que por vezes parecem não se esforçar, pois não demonstram ter pensado.</i>

Guião do *Focus Group*

Objetivos:

- Perceber as dificuldades que os alunos sentem no processo de elaboração de produções escritas;
- Compreender se, através da dinamização de atividades de Escrita Criativa, os alunos se sentem mais motivados para a escrita;
- Ter conhecimento da opinião dos alunos relativamente às atividades de escrita presentes nos manuais escolares;
- Avaliar o impacto das atividades de Escrita Criativa, dinamizadas em sala de aula, no processo de ensino aprendizagem da escrita dos alunos.

Composição do grupo: 6 alunos

Determinação do tempo: 60 minutos

Determinação do local: Reunião presencial na Biblioteca da escola

Guião de perguntas:

- Gostam de escrever? Porquê?
- Quais são as vossas maiores dificuldades nas atividades de escrita?
- Vocês costumam fazer atividades de Escrita Criativa com a professora C.?
- Para vocês, o que é Escrita Criativa?
- Lembram-se de alguma atividade de Escrita Criativa que realizei na sala de aula? Qual gostaram mais?
- Acham que as atividades de Escrita Criativa que tenho realizado com a turma são importantes? Porquê?
- Com essas atividades sentem mais vontade para escrever? Sentem menos dificuldades?
- O que é que acham das atividades de escrita que estão no manual que utilizam nas aulas?
- Que tipo de atividades de escrita gostariam de fazer futuramente?

Anexo VI – Transcrição do *Focus Group*

(Realizada em abril de 2021)



Transcrição do *Focus Group*

PE – Professora Estagiária

PC – Professora Cooperante

A1, A2, A3, A4, A5 e A6 – Alunos

PE: Então, eu gostava de saber se vocês gostam de escrever e porquê.

A1: Sim, eu gosto de escrever...

A2: Eu gosto de escrever porque assim posso escrever o que penso.

A3: Eu gosto de escrever, mas quando é ideia minha e não tenho um objetivo fixo, porque assim consigo imaginar o que eu quiser sem ter de pensar numa certa coisa.

A1: Eu gosto de escrever porque também aprendo palavras novas.

A4: Gosto de escrever porque dá imaginação.

A5: Gosto de escrever porque posso contar uma história com a escrita.

A1: Eu gosto de escrever também para entreter as pessoas depois a ler a história e mostrar o que é que eu penso.

A2: Eu gosto de escrever também porque...porque depois alguém pode ler e achar muita piada.

PE: E quais são as vossas maiores dificuldades quando vos pedem para escrever alguma coisa, ou quando estão a escrever livremente?

A5: Os acentos.

PE: A ortografia?

A5: Sim!

A1: No início eu fico sempre com alguma dificuldade de pensar sobre o que vou escrever.

A6: Porque...não sei...

A4: Também no início, também me dá alguma dificuldade a pensar o que é que eu vou escrever.

A6: A minha dificuldade são os parágrafos.

PE: Os parágrafos? Quando fazer parágrafos?

A6: Sim!

A3: A mim são vírgulas e...são vírgulas.

PE: Pontuação, então.

A1: A mim também é de vez em quando, por exemplo tou a escrever uma frase e vou fazer um diálogo e ponho os dois pontos, mas ainda há espaço na linha. De vez em quando fico a pensar se passo para a linha de baixo ou se fico nessa.

PE: E para vocês o que é a Escrita Criativa?

A1: Escrita Criativa para mim é escrever com imaginação.

A2: É poder escrever aquilo que se pensa e os sonhos.

A3: É escrever uma história e depois relatar para os outros para ver a imaginação que eu tenho e dar imaginação aos outros.

A6: É escrever o que eu gosto.

PE: Quando te perguntam “O que é Escrita Criativa?”, o que é que responderias?

A5: Escrita Criativa é tipo...escrever o que vem à cabeça.

A4: É ter imaginação e também escrever o que se pensa.

PE: Lembra-se de alguma atividade de Escrita Criativa que eu realizei na aula?

A1: Uma mala de viagens e deste a cada um. Fizemos uma roleta e a cada um saiu um país ou uma cidade e tínhamos de escrever uma história que passamos lá um fim de semana ou férias.

A3: Cada um escreveu um texto e pusemos num saco no final e depois iam tirar e tinham de tentar entrar naquilo que significava aquele título da outra pessoa e tentar imaginar aquilo, ou seja, ter uma ideia parecida com o outro.

A5: Houve uma que foi mais ou menos um texto que era...nós tínhamos de tirar um papel que saiu o nome de alguém e essa pessoa, para nós, era o nosso “impostor” e nós tínhamos de escrever um texto a descrever essa pessoa. Não podíamos dizer quem era. Tínhamos de dizer, por exemplo: “Olhos castanhos, roupa azul” e qualquer coisa assim. Depois os outros tinham de tentar adivinhar e quando adivinhassem ele tinha de entregar um crachá à pessoa que era o “impostor” para mim.

A2: Eu lembro-me dessas todas e de uma que nós tínhamos que fazer um texto sobre uma coisa que gostássemos e depois tínhamos de fazer um desenho sobre isso.

A3: Essa aí foi a do texto, essa aí foi aquele texto que eu disse que é tirarmos o papelinho do texto...do título.

A4: O das músicas e das músicas nós tínhamos que imaginar o que ouvíamos.

A6: A do Among Us.

PE: E de todas essas atividades que nós fizemos, qual foi a que gostaram mais?

A3: Para mim a que foi mais...para mim a que foi mais gira e mais que me levou a pensar foi a do título porque eu tive que tentar entrar na imaginação dos outros, tive de saber o que os outros estavam a pensar com aquele título e tentar imaginar uma história de um título que não é meu.

A4: A mim foi quando havia uma roleta e nós tínhamos que fazer um texto sobre o país que saiu na roleta.

A5: A minha foi a do Among Us.

A2: A minha foi aquela do país, porque eu gosto muito de ir de férias e de escrever.

A1: A minha foi a que o A5 disse, de descrever as pessoas e depois tentar adivinhar a dos outros.

A6: A minha também foi a do Among Us.

PE: E acham que as atividades de Escrita Criativa que tenho realizado com a turma são importantes?

A1, A2, A4, A5 e A6: Sim!

A3: Quê? Eu não percebi, eu não percebi.

PE: Achem que as atividades de Escrita Criativa que tenho realizado com a turma são importantes?

A1, A2, A4, A5 e A6: Sim!

A3: Sim! Muito!

PE: Porquê?

A3: Eu não tinha a mesma imaginação que tenho agora. Eu antes, tipo em testes tinha sempre um objetivo fixo naquele texto e consegui ter uma imaginação mais livre no meu texto e é muito mais giro e importante.

A4: Obrigou-nos a pensar e deu mais imaginação.

A5: Há uma coisa que é, por exemplo, num texto eu já sei palavras, já ouvi palavras que a PE me ensinou os acentos melhores.

PE: Então melhoraste na ortografia, é isso?

A5: Sim!

A2: Antes eu fixava-me muito só no tema como...que eu inventava. Agora eu consigo pôr temas de filmes, daquilo que eu imagino no texto.

A1: Porque é importante ter imaginação e aprender e saber escrever textos da maneira correta.

A6: Porque eu antes, nos outros testes, não conseguia fazer tão bem os textos e agora já estou muito melhor.

PE: Então agora já não é tão difícil escrever?

A6: Sim! Tenho mais imaginação.

PE: E com essas atividades sentem mais vontade para escrever e sentem menos dificuldades ou mais?

A3: Muito mais vontade, é tanto que por exemplo, acabo os TPC's às vezes quero fazer...no Apoio ao Estudo, por exemplo, nós temos...eu acabei os TPC's, mas não posso fazer mais nada, então gosto de começar a fazer um texto novo que assim, além de quando tipo pedem para fazer um texto TPC eu já tenho feito e também é mais giro e dá-me mais prazer em fazê-lo.

A4: No outro dia uma pessoa fez anos e eu ia-lhe dar um presente e como não tive tempo de comprar e fiz um texto. Deu-me mais vontade.

A5: Eu não percebi a pergunta que P disse.

PE: Então a pergunta foi: Com essas atividades que eu fiz sentem mais vontade para escrever?

A5: Sim!

PE: E sentes menos dificuldades agora a escrever?

A5: Sim!

A2: Eu não sinto tantas dificuldades e gosto mais de escrever. Agora sinto muita vontade de escrever às vezes.

A1: Eu sinto mais vontade e é menos difícil.

A6: Eu sinto mais vontade e é menos difícil, porque agora às vezes quando...quando é trabalhos de casa para fazer um texto eu antes de fazer só um às vezes quero fazer mais.

PE: E vocês costumam fazer atividades de Escrita Criativa com a PC?

A3: Hum...Já fizemos. Eu lembro-me de uma que me ficou na cabeça porque adorei que foi uma que era a "Porta Mágica" no 3.º ano, penso eu...Mas normalmente é TPC's.

PE: Então estão nos manuais? Ou é a PC que cria diz-vos?

A3: Não. Manuais e fichas de avaliação também tem muitos.

A4: Maior parte são os trabalhos de casa que a PC manda, que são os textos para nós fazermos e depois lemos à professora.

PE: Mas são de Escrita Criativa ou são textos orientados?

A4: Alguns são de Escrita Criativa e outros também são textos orientados.

PE: Concordam?

A5: Não! Eu acho que é mais nos testes, porque não há um teste de Português onde nós não façamos um texto...

PE: Mas são textos orientados ou textos que tu podes imaginar...desenvolvem a tua criatividade...?

A5: Ah...os dois...

A2: Às vezes é trabalho de casa, outra vez estudamos na escola, mas também sai muito nos testes.

PE: Escrita Criativa? Exercícios de Escrita Criativa?

A2: Hum hum.

A3: Criativa? Acho que não. É sempre orientados.

A1: Em trabalhos mesmo da escola e assim, normalmente não é muito, mas nos trabalhos de casa já foi e nos teste de Português há sempre.

A6: Normalmente é mais nos testes. Nos trabalhos de casa há, mas não é muito. É mais nos testes. Mas é orientado, não é criativo.

PE: O que é que vocês acham das atividades de Escrita que estão no manual que utilizam nas aulas?

A1: Mais ou menos.

A3: Não gosto. Já disse que não gosto de escrita orientada. Gosto de imaginar o que eu quiser, de ter a minha história e que ninguém vai ter aquela coisa que fixa e eu estou livre para fazer o que quiser.

A4: Eu também gosto de dar a minha imaginação e não fazer a escrita orientada.

PE: Ou seja, não gostas muito de fazer os exercícios de Escrita que estão no manual, é isso?

A4: Sim.

A5: Eu estou como o A3. Eu não gosto muito também...por exemplo, nós estamos a escrever um texto e temos uma coisa ao lado a dizer “e depois uma fada...” sei lá...“tem de entrar dentro de uma casa”. Eu gosto de estar eu a escolher...sei lá...uma velha entrava numa casa.

A2: Eu também acho isso, mas às vezes também gosto. Uma vez foi para escrever o animal de estimação e eu gostei muito desse texto.

A1: Qual era a pergunta?

PE: A pergunta é: O que é que acham das atividades de Escrita que estão no manual que utilizam nas aulas?

A1: Eu prefiro fazer as minhas e, por exemplo, há uma imagem e diz que temos de fazer um texto com essa imagem. Eu prefiro fazer o que eu quero.

A6: A fingir que eu estou a pensar numa coisa. Como eu sei que nos testes há sempre texto, antes do teste eu a fingir que estou a pensar numa coisa, depois chego ao teste e é orientada...

PE: Sim, mas o que é que tu achas das atividades de Escrita que estão no manual?

A6: Não gosto.

PE: Porquê?

A6: Porque...tens que inventar uma história que uma fada...sei lá...que uma velha entre num hospital...eu não gosto.

PE: É muito orientado, é isso? Tem demasiadas orientações? É o que vocês acham?

A1, A2, A3, A4, A5 e A6: Sim!

A3: Com a PE foi muito melhor. Foi muito melhor quando a PE chegou e meteu-nos uma imaginação, textos que nós nunca tínhamos...era muito raro.

A5: É muito melhor.

PE: No futuro, que tipo de atividades de escrita gostariam de fazer?

A3: Eu gostava de fazer um livro com alguns textos de fantasia para crianças da Pré.

A4: Gostava de fazer mais atividades de Escrita Criativa, por exemplo, cada um dizia uma frase, fazendo uma história para um livro de turma.

A2: Gostava de escrever sobre as festas, como o São João, onde as pessoas dizem porque é que gostam destas festas.

A6: Gostava de escrever um livro sobre futebol.

A5: Eu gostava de escrever histórias sobre a família e fazer um livro com elas.

A1: Fazemos, por exemplo, um livro de turma em que cada um escreve um texto, uma história livre e depois inventávamos um título. Por exemplo, somos 26 alunos, poderia ser “As 26 histórias espantosas do 4.º A”.

Anexo VII – Grelha de Categorização do *Focus Group*

Grelha de Categorização do *Focus Group*

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Linguagem Escrita	Gosto pela Escrita	<i>Sim, eu gosto de escrever...(A1)</i>
		<i>Eu gosto de escrever (...)</i> (A2 e A3)
		<i>Gosto de escrever (...)</i> (A4 e A5)
	Utilidade da Linguagem Escrita	<i>Eu gosto de escrever porque assim posso escrever o que penso.</i> (A2)
		<i>Eu gosto de escrever (...) porque assim consigo imaginar o que eu quiser (...)</i>
		<i>Eu gosto de escrever porque também aprendo palavras novas.</i> (A1)
		<i>Gosto de escrever porque dá imaginação.</i> (A4)
		<i>Gosto de escrever porque posso contar uma história com a escrita.</i> (A5)
		<i>Eu gosto de escrever também para entreter as pessoas depois a ler a história e mostrar o que é que eu penso.</i> (A1)
		<i>Eu gosto de escrever também porque... porque depois alguém pode ler e achar muita piada.</i> (A2)
		<i>É escrever (...) e depois relatar para os outros para ver a imaginação que eu tenho e dar imaginação aos outros.</i> (A3)
		<i>No outro dia uma pessoa fez anos e eu ia-lhe dar um presente e como não tive tempo de comprar e fiz um texto (...)</i> (A4)
		<i>(...) fazer um livro (...)</i> (A3, A4, A6, A5 e A1)
	<i>Eu gostava de fazer um livro (...) para crianças da Pré.</i> (A3)	
	Dificuldades sentidas pelos alunos	<i>Os acentos.</i> (A5)
		<i>No início eu fico sempre com alguma dificuldade de pensar sobre o que vou escrever.</i> (A1)
		<i>A minha dificuldade são os parágrafos.</i> (A6)
		<i>A mim são vírgulas (...)</i> (A3)
		<i>A mim também é (...) tou a escrever uma frase e vou fazer um diálogo e ponho os dois pontos, mas ainda há espaço na linha. De vez em quando fico a pensar se passo para a linha debaixo ou se fico nessa.</i> (A1)
	Opinião acerca das atividades de Escrita	<i>Mais ou menos.</i> (A1)
<i>Não gosto.</i> (A3 e A6)		

	presentes no manual escolar	<p><i>Eu também gosto de dar a minha imaginação e não fazer a escrita orientada. (A4)</i></p> <p><i>(...) Eu não gosto muito também...por exemplo, nós estamos a escrever um texto e termos uma coisa ao lado a dizer "e depois uma fada..." (...) (A5)</i></p> <p><i>Eu também acho isso, mas às vezes também gosto. Uma vez foi para escrever o animal de estimação e eu gostei muito desse texto. (A2)</i></p>
	Sugestões de iniciativas futuras para atividades de Escrita	<p><i>Eu gostava de fazer um livro com alguns textos de fantasia para crianças da Pré. (A3)</i></p> <p><i>Gostava de fazer mais atividades de Escrita Criativa, por exemplo, cada um dizia uma frase, fazendo uma história para um livro de turma. (A4)</i></p> <p><i>Gostava de escrever sobre as festas, como o São João, onde as pessoas dizem porque é que gostam destas festas. (A2)</i></p> <p><i>Gostava de escrever um livro sobre futebol. (A6)</i></p> <p><i>Eu gostava de escrever histórias sobre a família e fazer um livro com elas. (A5)</i></p> <p><i>Fazermos (...) um livro de turma em que cada um escreve um texto, uma história livre e depois inventávamos um título. (...) (A1)</i></p>
Escrita Criativa	Definição de Escrita Criativa	<p><i>(...) para mim é escrever com imaginação. (A1)</i></p> <p><i>É poder escrever aquilo que se pensa e os sonhos. (A2)</i></p> <p><i>É escrever uma história e depois relatar para os outros para ver a imaginação que eu tenho e dar imaginação aos outros. (A3)</i></p> <p><i>É escrever o que eu gosto. (A6)</i></p> <p><i>(...) é tipo... escrever o que vem à cabeça. (A5)</i></p> <p><i>É ter imaginação e também escrever o que se pensa. (A4)</i></p>
	Impacto das atividades dinamizadas de Escrita Criativa nos alunos	<p><i>(...) mais me levou a pensar (...) porque tive que tentar entrar na imaginação dos outros, tive de saber o que os outros estavam a pensar com aquele título e tentar imaginar uma história de um título que não é meu. (A3)</i></p> <p><i>(...) gosto muito de ir de férias e de escrever. (A2)</i></p>

		<i>Eu não tinha a mesma imaginação que tenho agora (...) consegui ter uma imaginação mais livre no meu texto e é muito mais giro e importante. (A3)</i>
		<i>Obrigou-nos a pensar e deu mais imaginação. (A4)</i>
		<i>(...) num texto eu já sei palavras, já ouvi palavras que a PE me ensinou os acentos melhores. (A5)</i>
		<i>(...) Agora eu consigo pôr temas de filmes, daquilo que eu imagino no texto. (A2)</i>
		<i>(...) é importante ter imaginação e aprender e saber escrever textos da maneira correta. (A1)</i>
		<i>(...) não conseguia fazer tão bem os textos e agora já estou muito melhor. (A6)</i>
		<i>Tenho mais imaginação. (A6)</i>
		<i>Eu não sinto tantas dificuldades e gosto mais de escrever. Agora sinto muita vontade de escrever às vezes. (A2)</i>
		<i>Eu sinto mais vontade e é menos difícil. (A1 e A6)</i>
		<i>Com a PE foi muito melhor. Foi muito melhor quando a PE chegou e meteu-nos uma imaginação, textos que nós nunca tínhamos...era muito raro. (A3)</i>
	Importância da Escrita Criativa enquanto potenciadora do desenvolvimento da imaginação e do pensamento criativo dos alunos	<i>(...) porque tive que tentar entrar na imaginação dos outros, tive (...) tentar imaginar uma história de um título que não é meu. (A3)</i>
		<i>Eu não tinha a mesma imaginação que tenho agora (...) consegui ter uma imaginação mais livre no meu texto (...) (A3)</i>
		<i>(...) deu mais imaginação. (A4)</i>
		<i>(...) é importante ter imaginação (...) (A1)</i>
		<i>Tenho mais imaginação. (A6)</i>
		<i>(...) Agora eu consigo pôr [aquilo] que eu imagino no texto. (A2)</i>
	Importância da Escrita Criativa enquanto abordagem motivacional do ensino aprendizagem da Escrita	<i>[Sinto] muito mais vontade, é tanto que (...) acabo os TPC's às vezes quero fazer (...) então gosto de começar a fazer um texto novo (...) é mais giro e dá-me mais prazer em fazê-lo. (A3)</i>
		<i>(...) Agora sinto muita vontade de escrever às vezes. (A2)</i>
		<i>Eu sinto mais vontade (...) (A1 e A6)</i>

		<i>(...) agora às vezes quando...quando é trabalhos de casa para fazer um texto eu (...) às vezes quero fazer mais. (A6)</i>
	<p>Frequência da dinamização de atividades de Escrita Criativa</p>	<i>Já fizemos (...) Mas normalmente é TPC's. (A3)</i>
		<i>Manuais e fichas de avaliação também tem muitos. (A3)</i>
		<i>Maior parte são os trabalhos de casa que a PC manda, que são os textos para nós fazermos e depois lemos à professora. (A4)</i>
		<i>(...) Eu acho que é mais nos testes (...) (A5)</i>
		<i>Às vezes é trabalho de casa, outra vez estudamos na escola, mas também sai muito nos testes. (A2)</i>
		<i>(...) Nos trabalhos de casa há, mas não é muito (...) (A6)</i>
		<i>(...) textos que nós nunca tínhamos...era muito raro. (A3)</i>

Anexo VIII – Justificação da resposta: “Gostas de escrever? Porquê?”

10. Gostas de escrever?

Sim

Não

10.1. Porquê? Porque acho que isto é imaginação.

10. Gostas de escrever?

Sim

Não

10.1. Porquê? porque é assim é uma forma de se aprender a escrever.

10. Gostas de escrever?

Sim

Não

10.1. Porquê? Eu gosto de escrever porque para aprendermos temos que escrever e aprendermos também a escrever e da minha imaginação.

10. Gostas de escrever?

Sim

Não

10.1. Porquê? Porque eu acho que a minha letra é bonita.

10. Gostas de escrever?

Sim

Não

10.1. Porquê? Porque eu não tenho imaginação.

10. Gostas de escrever?

Sim

Não

10.1. Porquê? porque não gosto.

10. Gostas de escrever?

Sim


Não

10.1. Porquê? Não porque não gosto de escrever.

Anexo IX – Planificação da atividade “Arca dos Contos”

Data: 22 de outubro Tempo: 14h-15h / 15h15-16h		Orientadora: Maria Cristina Vieira da Silva Professora Estagiária: Cláudia Azevedo		Turma: 4.º ano A			Ano Letivo: 2020/2021	
Áreas	Domínios e conteúdos	Objetivos e descritores de desempenho	Atividades/estratégias	Recursos			Tempo	Avaliação
				Materiais	Humanos	Logísticos		
Português e Educação Artística – Artes Visuais	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - utilizar processos de planificação, textualização e revisão realizados em grupo - escrever histórias, com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto - redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação) - escrever textos, organizados em parágrafos, coesos e coerentes, tendo em conta as palavras que forem atribuídas ao grupo - fazer uma leitura fluente e segura 	<p>Arca dos Contos: Atividade realizada em pares. Utilização dos Cartões para construir histórias - Escrita Criativa – Porto Editora Os cartões encontram-se divididos em 8 categorias, sendo que cada categoria tem 12 cartões. As categorias são:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 – Início da história 2 – Personagem principal 3 – Local onde a história acontece 4 – Enredo – o que aconteceu 5 – Novo local de desenvolvimento da história 6 – Personagem secundária 7 – Personagem secundária 8 – Final da história <p>Atribuição aleatória de 5 cartões a cada grupo, das seguintes categorias: Início da história, Personagem principal, Local onde a história acontece, Enredo – o que aconteceu e Personagem secundária</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cartões para construir histórias - Escrita Criativa – Porto Editora - 26 fichas de registo da história e ilustração - 26 registos da planificação de texto - 26 registos de avaliação da aula - 1 capa de micas - caixas para colocar os cartões 	<ul style="list-style-type: none"> - 26 alunos; - orientador cooperante; - professora estagiária; 	sala de aula	10 min 15 min 30 min 40 min 10 min	<p>Modalidade: Formativa</p> <p>Recurso(s): Registos da história e ilustração Registos da planificação Registos de avaliação da aula Grelha de observação</p>
	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - escolher materiais de acordo com a intenção expressiva - ilustrar histórias - desenhar e pintar utilizando diversos materiais (lápiz de cor, lápis de cera e marcadores) 	<p>Elaboração da planificação das histórias.</p> <p>Registo e ilustração das histórias.</p> <p>Apresentação oral das histórias à turma.</p> <p>Recolha das histórias e escolha do título da coletânea da turma.</p> <p>Registo de avaliação da aula.</p>					
	Experimentação e Criação							
			<ul style="list-style-type: none"> - trabalhar em equipa - respeitar a vez dos outros 					

Anexo X – “Cartões para construir histórias – Escrita Criativa” da Porto Editora



Cartões para construir histórias

















Escrita Criativa

Cartões para construir histórias

Ole este conjunto de cartões e cada conjunto é constituído por sete cartões, adaptados aos cartões da Porto Editora.

Cada aluno ou grupo de alunos deve receber desenhadamente um cartão de cada cor.

- 1 - Inicio da história
- 2 - Personagens principais
- 3 - Local onde a história acontece
- 4 - Evento - o que acontece
- 5 - Meio onde se desenvolve a história
- 6 - Personagens secundárias
- 7 - Personagem arredada
- 8 - final da história

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">1</p> <p>No tempo que os animais falavam...</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">1</p> <p>Há muito, muito tempo...</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">1</p> <p>Era uma vez...</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">1</p> <p>Certo dia...</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">2</p> <p>o macaco malandro </p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">2</p> <p>o bombeiro </p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">2</p> <p>o leão medroso </p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">2</p> <p>o Sr. Tomé </p> </div>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">3</p> <p>no avião </p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">3</p> <p>na praia </p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">3</p> <p>no comboio </p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">3</p> <p>nas nuvens </p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">4</p> <p>fez um bolo </p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">4</p> <p>descobriu uma flor mágica </p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">4</p> <p>encontrou um livro </p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">4</p> <p>plantou 5 flores da amizade </p> </div>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">6</p> <p>uma aranha </p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">6</p> <p>uma cobra </p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">6</p> <p>um homem das cavernas </p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: right;">6</p> <p>um monstro </p> </div>

Anexo XI – Exemplos de combinações de cartões dados

Planificação da história

Início da história - No tempo em que os animais falavam

Personagem principal - Um rato

Local onde a história ocorre - No barco

O que aconteceu - fez um bala

Personagem secundária - os reis magos

Planificação da história

Início da história - ~~de tempos de antes~~

Personagem principal - Dede

Local onde a história ocorre - no arão

O que aconteceu - plantar trifolhos da Amizade

Personagem secundária - uma menina

Planificação da história

Início da história - Em tempos que já lá vão

Personagem principal - Um bragaço

Local onde a história - comboio

O que aconteceu - perdeu um sapato

Personagem secundária - Um menino.

Anexo XIII – Registos da atividade “Arca dos Contos”



Anexo XIV – Capa da compilação de histórias: “Os Contos do 4.º A”



Anexo XV – Folha de registo de avaliação da atividade “Arca dos Contos”

Avaliação da aula

Chamo-me _____

	Tive muitas dificuldades	Tive algumas dificuldades	Tive poucas ou nenhuma dificuldades
Realizar a planificação do texto			
Imaginar uma história com as informações dos cartões que me foram atribuídos			
Escrever a história			
Ilustrar a história			
Apresentar o meu trabalho à turma			
Trabalhar em grupo			

Acho que a aula foi...

Sugiro...

Anexo XVI – Planificação da atividade “Biopoema”

Data: 11 de dezembro Tempo: 14h-15h		Orientadora: Maria Cristina Vieira da Silva Professora Estagiária: Cláudia Azevedo		Turma: 4.º ano A			Ano Letivo: 2020/2021		
Áreas	Domínios e conteúdos	Objetivos e descritores de desempenho	Atividades/estratégias	Recursos			Tempo	Avaliação	
				Materiais	Humanos	Logísticos			
Português	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita - superar problemas associados ao processo de escrita - fazer uma leitura fluente e segura - realizar as tarefas propostas acertadamente e de forma autónoma - ter um pensamento criativo 	<p><u>Elaboração do Biopoema</u> Atividade realizada individualmente. Utilização das folhas de registo do Biopoema.</p> <p>Distribuição dos materiais necessários: folhas de registo da atividade e tablets com as instruções</p> <p>Elaboração dos textos.</p> <p>Apresentação oral dos Biopoemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 26 folhas de registo do Biopoema - 26 tablets impressos com as instruções do Biopoema 	<ul style="list-style-type: none"> - 26 alunos; - orientador cooperante; - professora estagiária; 	sala de aula	10 min	<p>Modalidade: Formativa</p> <p>Recurso(s): Grelha de observação</p> <p>Produto final do Biopoema</p>	
	Leitura								20 min
									30 min

Anexo XVII – Instruções para a realização do Biopoema

Biopoema

Escreve o Biopoema com 11 versos respeitando as indicações que te são dadas.

1. Primeiro nome (só)
2. Quatro adjetivos que a descrevam
3. É irmão/irmã de...
4. Gosta de... (fazer; ver; comer... três coisas, sítios ou pessoas)
5. Que se sente... (contente; triste; feliz; aborrecida... três coisas)
6. Que precisa de... (três coisas)
7. Que... (dá ou faz aos outros... três coisas)
8. Que tem medo de... (três coisas)
9. Que gostava de... (ir; ter; ser... três coisas)
10. Que vive/mora...
11. Apelido (só)



Anexo XVIII – Registos da realização do Biopoema

[Redacted]
Preguiçosa, tímida, maluca e sempre alegre.
Mãe da [Redacted]
Gosta de desenhar, de ouvir música e
de comer chocolate.
Eu sinto-me feliz, aborrecida e às
vezes triste.
Preciso de acordar mais cedo, de
aprender e que o Covid-19 acabe.
Deu gargalhadas, Apresentar e fiabilidade.
Tinha medo de tabaco, alergia, do
Covid-19 e de morrer.
Gostava de ir à Disneylandia, ir à
meio, de ir à lua e de não ter Covid-19
Vivo no Porto
Heróis.

[Redacted],
Coração de lata, chato, preguiçoso e infeliz.
Mãe da [Redacted]
Gosta de mangar chita lante, gosta de dormir e
de estar com os amigos.
Sinto-me quase sempre cansado, feliz e com sono.
Preciso de estar com a família, de que o Covid acabe
e de jogar futebol.
Gosta de dar um dia melhor à minha família e a
amigos, de ser preguiçoso e de jogar basket.
Tinha medo de morrer, não respirar e de perder tudo.
Gostava de ir a Nova York, ao Dubai e de ser o melhor
jogador do mundo.
Vivo no Porto.
Heróis

[Redacted]
Seimosa, inteligente, bonita e risinho.
Mãe da [Redacted]
Gosta muito de ballet, sushi e pintar
e desenhar.
Senta-se contente, com saudades dos tios
e da prima e alegre.
Precisa de despertador para acordar, de
estar com os amigos e de amor.
Faz muitas vezes cozinhado, dá postais ou
rendas de cartão e plástico a família e dá muit
tos beijinhos à irmã mais nova.
Eu temo medo de aranhas, de escuro e
de cobras.
Gostava de ir a Espanha, de ter um cão
ou cadela e de ser educadora.
Eu vivo no Porto
Gutierrez

[Redacted]
Alto, preguiçoso, perigoso e bonito.
Sou irmão de [Redacted] e de [Redacted]
gosta de jogar futebol, de pizza e de trabalhar como
professor.
Preciso de fazer desporto, de trabalhar e de conseguir
o que quero.
De comer, de brincar e de falar.
Deu prendas de corrimão e de ideias.
Tinha medo de morrer, de cobras e de lesões
Gostava de ser jogador de futebol, de ir China e
de ter mais irmãos.
Vivo no Porto.
Lombos

Anexo XIX – Planificação da atividade “Conto Redondo”

Data: 14 de dezembro Tempo: 14h-15h		Orientadora: Maria Cristina Vieira da Silva Professora Estagiária: Cláudia Azevedo		Turma: 4.º ano A			Ano Letivo: 2020/2021	
Áreas	Domínios e conteúdos	Objetivos e descritores de desempenho	Atividades/estratégias	Recursos			Tempo	Avaliação
				Materiais	Humanos	Logísticos		
Português	Oralidade	- usar a palavra para partilhar ideias de forma audível, fazendo boa articulação das palavras	<u>Elaboração do Conto Redondo</u> Atividade realizada em grande grupo. Utilização do caderno diário de Português para registar o Conto Redondo.	- caderno diário de Português - quadro branco - canetas para quadro branco	- 26 alunos; - orientador cooperante; - professora estagiária;	sala de aula	60 min	Modalidade: Formativa Recurso(s): Registo de observação Produto final
	Escrita	- redigir frases, utilizando corretamente as formas de representação da escrita - mostrar-se disposto a participar nas atividades de grupo - respeitar o tempo de palavra dos outros - manifestar capacidade de pensamento criativo						

Anexo XX – Registo do Conto Redondo

/// - verbos /// - pronomes pessoais * Depois de desamarrarem foram todos entregar os presentes.
/// - nomes /// - adjetivos

Conto Redondo

Era uma vez uma menina chamada Beatriz que gostava muito de comer bolo. Beatriz ia todos os dias à padaria buscar pão para a sua mãe. Certo dia, encontrou um cão na rua que pertencia ao Pai Natal. Depois disso, ela foi entregar o cão ao seu dono. No entanto, Beatriz não sabia o caminho até lá. Para isso, foi ver aos mapas se encontrava a casa do Pai Natal.

Como o cão era mágico e falava, Beatriz perguntou-lhe se sabia o caminho até casa. Mas respondeu que sim e então Beatriz decidiu ir à padaria comprar Bolo Rei para levar ao Pai Natal. Ao meio do caminho Beatriz ficou com fome e resolveu comer os pães, mas quando olhou para o sa- co já só tinha dois. Então ela decidiu não comer mais porque o pão era para a sua mãe.

De repente, apareceu um boneco de neve gigante que os tentou congelar. Mas sorvelou um cachecol à volta do boneco de neve para tentar derre- lo. Como conseguiu fazê-lo, continuaram caminho até casa do Pai Natal.

Quando chegaram viram que o Pai Natal não estava em casa e por isso foram procura- lo no jardim. Como também não o encontraram no jardim e estavam cansados da viagem dirigiram-se ao quarto onde encontraram o Pai Natal a dormir.*

Anexo XXI – Planificação da atividade “Letra proibida e Palavra imposta”

Data: 16 de dezembro Tempo: 14h-15h		Orientadora: Maria Cristina Vieira da Silva Professora Estagiária: Cláudia Azevedo		Turma: 4.º ano A			Ano Letivo: 2020/2021	
Áreas	Domínios e conteúdos	Objetivos e descritores de desempenho	Atividades/estratégias	Recursos			Tempo	Avaliação
				Materiais	Humanos	Logísticos		
Português	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita - escrever de forma criativa, respeitando as instruções dadas 	<p>“Letra proibida e Palavra imposta”</p> <p>Atividade realizada individualmente. Utilização das folhas de registo da atividade.</p> <p>Distribuição das folhas de registo da atividade.</p> <p>Elaboração das quadras.</p>	- 26 folhas de registo da atividade “Letra proibida e Palavra imposta”	- 26 alunos; - orientador cooperante; - professora estagiária;	sala de aula	5 min	<p>Modalidade: Formativa</p> <p>Recurso(s): Grelha de observação</p>
	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - fazer uma leitura fluente e segura - realizar as tarefas propostas acertadamente e de forma autónoma - mostrar capacidade de pensamento criativo 	<p>Partilha dos produtos finais da atividade de Escrita Criativa</p>					

Anexo XXII – Registos da atividade “Letra proibida e Palavra imposta”

1ª quadra:
 O Natal é muito feliz,
 uma data muito divertida.
 Quando chega o pai Natal,
 é uma alegria.

2ª quadra:
 O Rodolfo chegou,
 e trouxe muita alegria.
 Está sempre feliz,
 com a sua vida.

3ª quadra:
 No Natal há prendas,
 e bastante amor.
 quando acordamos pela manhã,
 vemos prendas ao nosso redor.

O Natal é uma época com muita alegria.
 Muita paz e amor. ← 1ª quadra
 cai sempre muito chuva.
 E não há nenhum calor

O Rodolfo odia-me,
 é eu gosto muito dele. ← 2ª quadra
 Somos muito amigos.
 E estou sempre com ele!

No Natal há amor. ← 3ª quadra
 Vou arranjar todas as flores.
 Para embelezar a casa.
 Para que haja brilhantes cores.

Ho, ho, ho,
 Diz o Pai Natal,
 Dá uma prenda, → 1ª quadra
 Feliz Natal! Ho!!!

2ª quadra → Ele ajuda uma pessoa,
 Ele é muito especial,
 Tem uma luz em si,
 Ele é o Rodolfo.
 Ho!!!

No Natal gosto calma,
 Como outras pessoas,
 Desejo um bom Natal,
 Com bastante amor. → 3ª quadra
 Ho!!!

1ª quadra
 Uma prenda aqui
 outra ali
 É o Natal
 É do melhor que há.

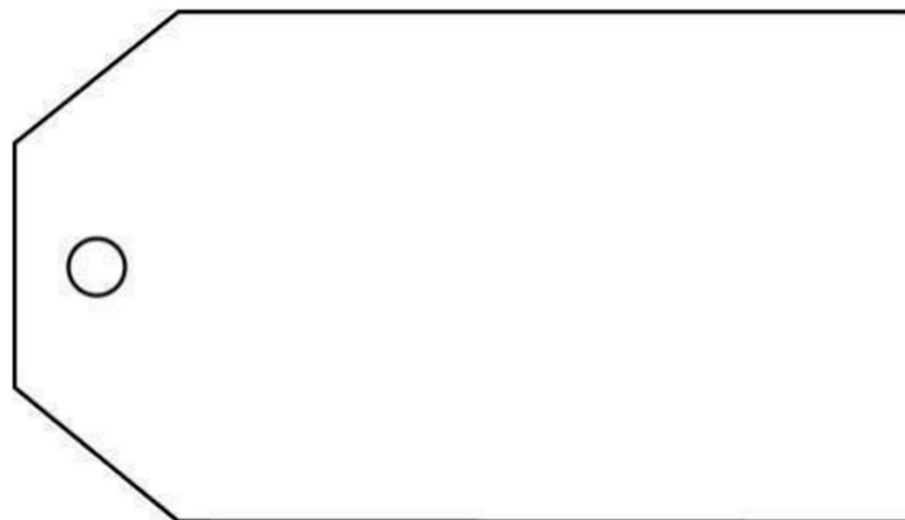
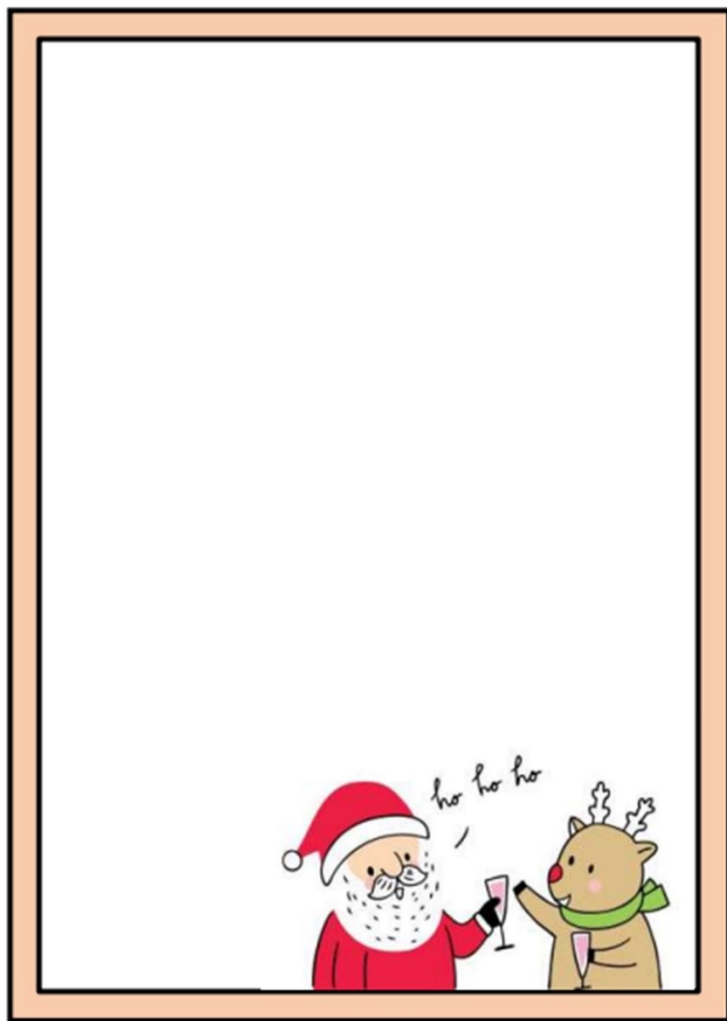
2ª quadra
 Rodolfo observa-se ao espelho
 a pôr o aparelho
 A comer o seu coelho
 Mas primeiro tira o aparelho.

3ª quadra
 O Natal é amor
 Amor concentrado
 É o céu está estrelado
 Para todo o sempre com amor

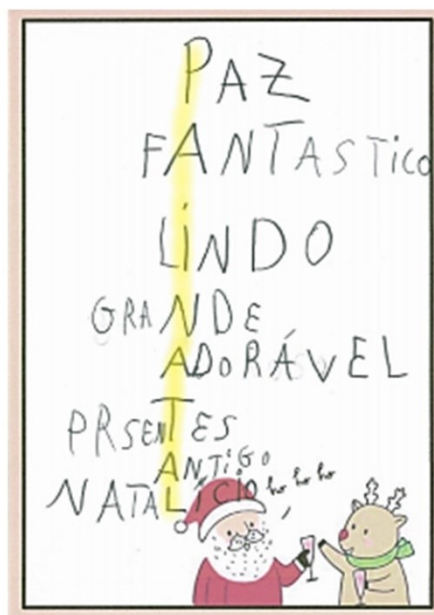
Anexo XXIII – Planificação da atividade “Acrósticos de Natal”

Data: 18 de dezembro Tempo: 10h30-11h30		Orientadora: Maria Cristina Vieira da Silva Professora Estagiária: Cláudia Azevedo		Turma: 4.º ano A			Ano Letivo: 2020/2021	
Áreas	Domínios e conteúdos	Objetivos e descritores de desempenho	Atividades/estratégias	Recursos			Tempo	Avaliação
				Materiais	Humanos	Logísticos		
Português	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita - escrever de forma criativa, respeitando as instruções dadas - realizar as tarefas propostas acertadamente e de forma autónoma - mostrar capacidade de pensamento criativo 	<p><u>Elaboração de Acrósticos de Natal</u></p> <p>Atividade realizada individualmente. Utilização das folhas de registo e das etiquetas</p> <p>Criação de dois acrósticos: 1.º acróstico – utilizar palavras do campo lexical de “Natal” (na folha de registo) 2.º acróstico – utilizar o nome de cada aluno (na etiqueta que irá acompanhar o presente de Natal)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 26 folhas para escrita dos acrósticos - 26 etiquetas para escrita dos acrósticos 	<ul style="list-style-type: none"> - 26 alunos; - orientador cooperante; - professora estagiária; 	sala de aula	60 min	<p>Modalidade: Formativa</p> <p>Recurso(s): Grelha de observação</p> <p>Produto final da atividade “Acróstico”</p>

Anexo XXIV – Folhas de registo dos Acrósticos



Anexo XXV – Registos dos Acrósticos



Anexo XXVI – Planificação da atividade “Uma volta ao mundo”

Data: 23 de março Duração: 60 minutos		Orientadora: Maria Cristina Vieira da Silva Professora Estagiária: Cláudia Azevedo		Turma: 4.º ano A			Ano Letivo: 2020/2021			
Áreas	Domínios e conteúdos	Objetivos e descritores de desempenho	Atividades/estratégias	Recursos			Tempo	Avaliação		
				Materiais	Humanos	Logísticos				
Português, Educação Artística – Artes Visuais e Matemática	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - redigir textos criativos, utilizando corretamente as formas de representação escrita - superar problemas associados ao processo de escrita 	<p><u>Atividade de Escrita Criativa – Uma volta ao mundo!</u></p> <p>Explicação da atividade à turma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 26 malas de turista; - mala de viagem - chapéu - óculos de sol - mapa - computador; - projetor; - quadro branco; - lápis de cor; - canetas de feltro; - 27 cartões com imagens dos destinos 	<ul style="list-style-type: none"> - 26 alunos; - orientador cooperante; - professora estagiária; 	sala de aula	3 min	<p>Modalidade: Formativa</p> <p>Recurso(s): Grelha de observação</p>		
	Oralidade - Expressão	<ul style="list-style-type: none"> - pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros 	Distribuição da Mala de turista com todos os materiais necessários para a elaboração da atividade.						2 min	Produto final
	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - fazer uma leitura fluente e segura 	Distribuição dos locais pelos alunos recorrendo à roleta “Destinos para viajar” https://wordwall.net/pt/resource/11889179 .						10 min	
	Experimentação e Criação	<ul style="list-style-type: none"> - ilustrar a viagem idealizada ao destino atribuído 	Após revelados os destinos, os alunos terão de encarnar o papel de turistas e registar as suas aventuras nesses mesmos locais, inventando peripécias e descobertas – o tempo será contado, utilizando um temporizador digital, dispondo de 15 minutos - https://relogioonline.com.br/temporizador-15-minutos/						15 min	
	Geometria e Medida - Medida: Tempo	<ul style="list-style-type: none"> - ter a perceção do tempo restante, através da observação de um temporizador digital 	Ilustração da viagem - o tempo será contado, utilizando um temporizador digital, dispondo de 15 minutos						15 min	
	Competências Transversais	<ul style="list-style-type: none"> - realizar as tarefas propostas de forma autónoma - ter um pensamento criativo - imaginar situações e criar peripécias 	Apresentação dos trabalhos à turma para posterior exposição na sala.						15 min	

Anexo XXVII – Mala de turista



Anexo XXVIII – Roleta virtual “Destinos para viajar”



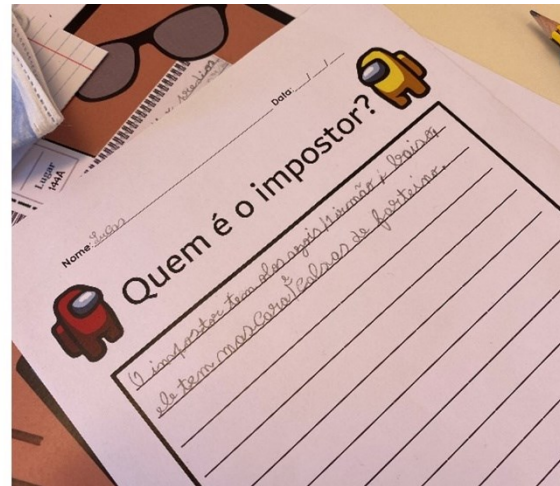
Anexo XXIX – Registo e ilustração da história redigida



Anexo XXX – Planificação da atividade “*Among Us* – À descoberta do Impostor”

Data: 7 de abril Duração: 60 minutos		Orientadora: Maria Cristina Vieira da Silva Professora Estagiária: Cláudia Azevedo		Turma: 4.º ano A			Ano Letivo: 2020/2021	
Áreas	Domínios e conteúdos	Objetivos e descritores de desempenho	Atividades/estratégias	Recursos			Tempo	Avaliação
				Materiais	Humanos	Logísticos		
Português e Matemática	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - redigir textos criativos, utilizando corretamente as formas de representação escrita - elaborar um texto que descreva, física e psicologicamente, a pessoa que lhe foi atribuída, sem mencionar o seu nome - superar problemas associados ao processo de escrita 	<p><u>Atividade de Escrita Criativa – <i>Among Us</i> – À descoberta do impostor!</u></p> <p>Explicação da atividade à turma.</p> <p>Atribuição de um nome de um aluno a cada elemento da turma, recorrendo a um saco com cartões</p> <p>Elaboração da descrição, física e psicológica, do “impostor” que foi atribuído a cada aluno – o tempo será contado, utilizando um temporizador digital, dispondo de 15 minutos - https://relogioonline.com.br/temporizador-15-minutos/</p> <p>Leitura dos textos redigidos, descoberta dos “impostores” descritos e atribuição das medalhas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 26 cartões com os nomes dos alunos - saco - faixa “Quem é o impostor?” - 26 folhas de registo do texto - computador - projetor - 26 medalhas 	<ul style="list-style-type: none"> - 26 alunos; - orientador cooperante; - professora estagiária; 	sala de aula	7 min	<p>Modalidade: Formativa</p> <p>Recurso(s): Grelha de observação</p> <p>Produto final</p>
	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - respeitar o tempo de palavra dos outros - compreender textos lidos pelos colegas para identificação das pessoas que estão a ser descritas 				13 min		
	- Expressão - Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> - fazer uma leitura fluente e segura 				15 min		
	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - ter a perceção do tempo restante, através da observação de um temporizador digital - realizar as tarefas propostas de forma autónoma - ter um pensamento criativo - guardar um segredo - conhecer características dos seus colegas 				25 min		
Geometria e Medida	- Medida: Tempo							
Competências Transversais								

Anexo XXXI – Faixa e folha de registo “Quem é o impostor?”



Anexo XXXII – Medalha de “Impostor”



Anexo XXXIII – Planificação da atividade “Texto para um título”

Data: 12 de abril Duração: 60 minutos		Orientadora: Maria Cristina Vieira da Silva Professora Estagiária: Cláudia Azevedo		Turma: 4.º ano A			Ano Letivo: 2020/2021	
Áreas	Domínios e conteúdos	Objetivos e descritores de desempenho	Atividades/estratégias	Recursos			Tempo	Avaliação
				Materiais	Humanos	Logísticos		
Português	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - pensar e registar o título para uma história que gostaria de escrever - realizar o processo de planificação textual, com recurso a grelha orientadora - escrever histórias, com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e discurso indireto - redigir textos, utilizando corretamente as formas de representação escrita - elaborar textos que se enquadrem no título que lhes foi atribuído - escrever textos organizados em parágrafos, coesos e coerentes 	<p><u>Atividade de Escrita Criativa – Texto para um título</u></p> <p>Explicação da atividade à turma.</p> <p>Registo do título do texto num pequeno papel e colocação do mesmo num saco.</p> <p>Atribuição aleatória de um título a cada aluno.</p> <p>Escolha individual do tipo de papel a utilizar para o registo do texto.</p> <p>Elaboração da planificação do texto, com recurso a grelha fornecida pela professora estagiária.</p> <p>Elaboração do texto na folha de registo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 26 cartões com os nomes dos alunos - saco - 26 pequenos papeis - 26 grelhas de planificação de texto - vários tipos de folhas para registo do texto (folhas de linhas, folhas brancas sem linhas, folhas de cor sem linhas...) - computador - projetor 	<ul style="list-style-type: none"> - 26 alunos; - orientador cooperante; - professora estagiária; 	sala de aula	5 min	Modalidade: Formativa Recurso(s): Grelha de observação Grelhas de planificação do texto Produtos finais
	Competências Transversais	<ul style="list-style-type: none"> - realizar as tarefas propostas de forma autónoma - ter um pensamento criativo - desenvolver novas ideias, de forma imaginativa 				15 min	25 min	

Anexo XXXIV – Grelha de planificação textual

Nome: _____ Data: ____/____/____

Grelha de Planificação de Texto	
Título:	
Personagem principal:	
Personagens secundárias:	
Local/locais da história:	
Quando aconteceu a história:	
Início da história:	
O que aconteceu:	
Fim da história:	



Anexo XXXV - Planificação da atividade “De um som nasce uma história”

Data: 13 de abril Duração: 60 minutos		Orientadora: Maria Cristina Vieira da Silva Professora Estagiária: Cláudia Azevedo		Turma: 4.º ano A			Ano Letivo: 2020/2021	
Áreas	Domínios e conteúdos	Objetivos e descritores de desempenho	Atividades/estratégias	Recursos			Tempo	Avaliação
				Materiais	Humanos	Logísticos		
Português e Educação Artística - Música	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - imaginar e escrever breves histórias que “nascem” da audição de uma música - redigir textos, utilizando corretamente as formas de representação escrita - escrever textos organizados em parágrafos, coesos e coerentes 	<p><u>Atividade de Escrita Criativa – De um som nasce uma história</u></p> <p>Preparação do ambiente.</p> <p>Explicação da atividade e distribuição do material necessário</p>	<ul style="list-style-type: none"> - pen com 5 músicas - 26 folhas de registo - computador - colunas de som 	<ul style="list-style-type: none"> - 26 alunos; - orientador cooperante; - professora estagiária; 	sala de aula	5 min 5 min 50 min	<p>Modalidade: Formativa</p> <p>Recurso(s): Grelha de observação</p> <p>Produtos finais</p>
	Oralidade: - Expressão	<ul style="list-style-type: none"> - pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros - usar a palavra para partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados - participar com empenho em atividades de expressão oral 	<p>Audição de cinco músicas sem letra, registo de possíveis histórias imaginadas que “nascem” durante a sua reprodução e partilha oral dos registos elaborados para cada uma das músicas.</p>					
	Apropriação e reflexão	<ul style="list-style-type: none"> - ouvir atentamente as músicas, analisando-as e refletindo sobre os sentimentos e possíveis ações que poderiam despertar 						
	Competências Transversais	<ul style="list-style-type: none"> - realizar as tarefas propostas de forma autónoma - ter um pensamento criativo - desenvolver novas ideias, de forma imaginativa 						

Anexo XXXVI – Registo das histórias/ações imaginadas



Anexo XXXVII – Planificação da atividade “Protege o teu Planeta usando a tua caneta!”

Data: 4 de maio Tempo: 09h15-10h15		Orientadora: Maria Cristina Vieira da Silva Estagiária: Cláudia Azevedo		Turma: 4.º ano A			Ano Letivo: 2020/2021	
Áreas	Domínios e conteúdos	Objetivos e descritores de desempenho	Atividades/estratégias	Recursos			Tempo	Avaliação
				Materiais	Humanos	Logísticos		
Português e Cidadania e Desenvolvimento	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - descrever, utilizando a expressão escrita, emoções, sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pela visualização de um vídeo - redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita - escrever textos, organizados em parágrafos, coesos e coerentes 	<p>“Protege o teu Planeta usando a tua caneta!” – Atividade de Escrita Criativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualização de um excerto do documentário de David Attenborough, “Uma Vida no Nosso Planeta” (parte em que se mostra aquilo que se prevê que aconteça no futuro, caso o ser humano não altere o seu comportamento). - Escrita sobre as emoções, sentimentos, ideias e pontos de vista que o excerto do documentário suscitou nos alunos. - Partilha das ideias registadas com a turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - computador - projetor - colunas de som - quadro branco - caneta de quadro - folha de registo da atividade 	<ul style="list-style-type: none"> - 26 alunos; - orientador cooperante; - professora estagiária; 	sala de aula	30 min	<p>Modalidade: Formativa</p> <p>Recurso(s): Registos de observação</p> <p>Produtos finais</p>
	Desenvolvimento sustentável	<ul style="list-style-type: none"> - tomar consciência de que os seus atos influenciam o ambiente (ou a qualidade do ambiente) 					20 min	
	Educação ambiental	<ul style="list-style-type: none"> - tomar consciência da necessidade de adoção de comportamentos que visem a preservação dos recursos naturais no presente tendo em 					10 min	

	<p>Competências Transversais</p>	<p>conta as gerações futuras</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreender a importância da proteção dos recursos naturais - realizar as tarefas propostas acertadamente e de forma autónoma - expressar a sua opinião - mostrar-se pronto a cooperar e trabalhar com as outras pessoas - dar espaço aos outros para se expressarem - respeitar as opiniões ou ideias dos outros 						
--	----------------------------------	---	--	--	--	--	--	--

Anexo XXXVIII – Registo dos pontos de vista, ideias e emoções suscitados pela visualização do excerto do documentário

Este documentário que acabei de ver "Uma Vida no Nosso Planeta" fez com que eu me sentisse mal, triste e culpada. Porque estamos a destruir o nosso planeta. Eu fico triste porque o planeta já não vai ser o que nós conhecemos e os animais não estão a morrer por nossa causa. Eu fico a pensar que culpa é nossa porque é, nós temos de melhorar as nossas atitudes e hábitos. Temos de proteger o planeta custe o que custar, e defender o que está certo e não o que está errado.

M^o Pia

Na sua parte do documentário "Uma Vida no Nosso Planeta" eu senti pena dos animais e culpa. Eu senti-me horrível. Porque os animais morrem sem culpa só porque nós tivemos maus hábitos. E hoje em dias há muitas espécies quase extintas ou mesmo extintas.

Também me sinto preocupada com a temperatura do nosso planeta por isso vou pedir a toda a gente que começa para fazer reciclagem e melhorar os seus hábitos.

Carina Gutierrez

Na sua parte do documentário "Uma Vida no Nosso Planeta" eu senti tristeza porque o nosso planeta está a morrer. Os animais estão a morrer porque os seres humanos estão a poluir principalmente o oceano, e os animais comem o lixo e depois morrem e nós não podemos comer esses animais porque eles estão com lixo dentro deles.

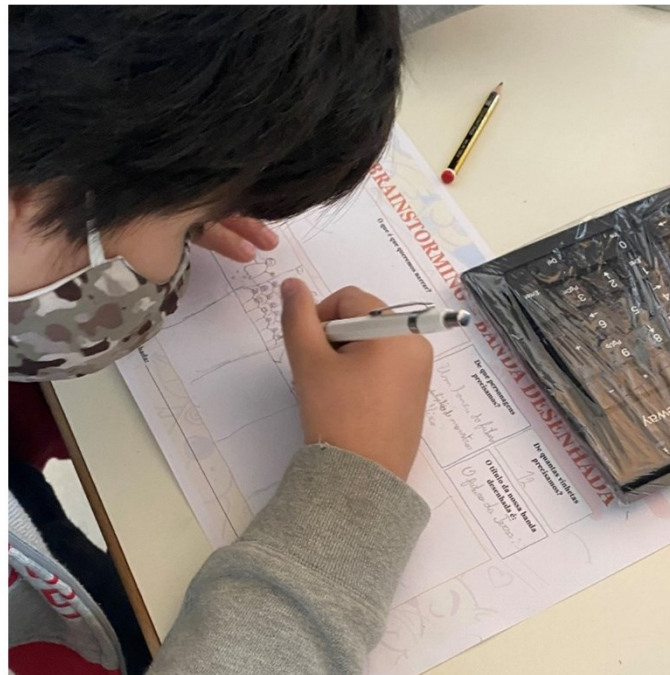
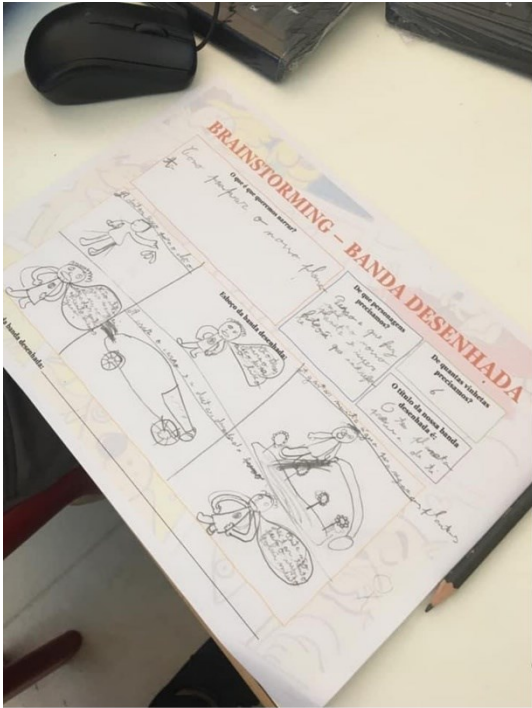
A temperatura do planeta começa a aumentar e depois não temos gelo nos polos e os animais por exemplo os ursos polares, pinguins, focas e etc. São esses animais que tem que viver no gelo, se eles não tiverem gelo eles ficam mal. E depois esses animais ficam em extinção.

Anexo XXXIX – Planificação da atividade “Pequenos Grandes Heróis

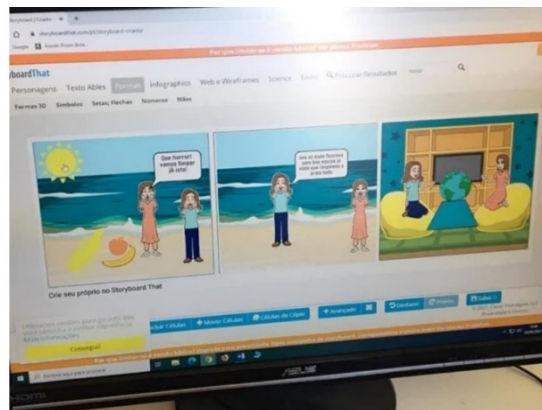
Data: 12 de maio		Orientadora: Maria Cristina Vieira da Silva		Turma: 4.º ano A			Ano Letivo: 2020/2021	
Tempo: 11h -12h/14h - 15h		Estagiária: Cláudia Azevedo						
Áreas	Domínios e conteúdos	Objetivos e descritores de desempenho	Atividades/estratégias	Recursos			Tempo	Avaliação
				Materiais	Humanos	Logísticos		
Português e Cidadania e Desenvolvimento	Oralidade - Expressão	<ul style="list-style-type: none"> - pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros - usar a palavra para partilhar ideias de forma audível, com boa articulação e entoação 	<p>“Pequenos Grandes Heróis” Elaboração de bandas desenhadas, recorrendo a um programa online, acerca da temática da sustentabilidade, em que as personagens deverão ajudar a salvar o planeta terra.</p> <p>Partilha dos produtos finais da atividade com a turma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - computadores - cadernos - diários de Português - projetor 	<ul style="list-style-type: none"> - 26 alunos; - orientador cooperante; - estagiária; 	<ul style="list-style-type: none"> Sala de aula Biblioteca 	60 min	<p>Modalidade: Formativa</p> <p>Recurso(s): Registo de observação</p>
	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - ter conhecimento das características de uma banda desenhada - redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita - escrever textos, organizados em parágrafos, coesos e coerentes 					60 min	<p>Produtos finais – bandas desenhadas</p>
	Desenvolvimento sustentável	<ul style="list-style-type: none"> - tomar consciência de que os seus atos influenciam o ambiente (ou a qualidade do ambiente) - tomar consciência da necessidade de adoção de comportamentos que visem a preservação dos recursos naturais no presente tendo em conta as gerações futuras 						
	Educação ambiental	<ul style="list-style-type: none"> - compreender a importância da proteção dos recursos naturais 						

	<p>Competências Transversais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - manipular o computador e utilizar o programa selecionado para elaboração da banda desenhada - realizar as tarefas propostas acertadamente e de forma autónoma - refletir criticamente sobre os conteúdos abordados - respeitar as opiniões ou ideias dos outros 						
--	----------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Anexo XL – Grelha de planificação da banda desenhada



Anexo XLI -Elaboração da banda desenhada com recurso a programas digitais



Anexo XLII – Apresentação e exposição das bandas desenhadas

