



**Polytécnico
de Viseu**
Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2024

**Práticas de escrita criativa no 1.º CEB
– um estudo de caso**

Rita Oliveira Cardoso

Práticas de escrita criativa no 1.º CEB – um estudo de caso

Rita Oliveira Cardoso

Viseu, 2024



Práticas de escrita criativa no 1.º CEB – um estudo de caso

Rita Oliveira Cardoso

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor Fernando Alexandre Lopes

Professora Doutora Dulce Melão

Viseu, 2024

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Rita Oliveira Cardoso, n.º 13775 do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 8/10/2024

A aluna, Rita Oliveira Cardoso

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.
(Freire, 1996, p. 12)

Agradecimentos

Primeiramente, sou grata, pela oportunidade concedida pelos meus pais, de ter a possibilidade de seguir o sonho de tornar-me professora. Acalentando este sonho, desde pequena, ele foi germinando até ter tomado a decisão de seguir e abraçar esta aventura, em 2019, quando ingressei na Licenciatura em Educação Básica e posteriormente, em 2022, no Mestrado. Agradeço aos meus pais por me terem apoiado nesta escolha e por me terem proporcionado as condições necessárias para cumprir este desiderato, com sucesso, confiando em mim, ao longo desta caminhada.

À minha mãe, à minha irmã e à minha sobrinha, vai o meu agradecimento especial. À minha mãe por ser um ponto de abrigo, no qual sempre fui acolhida com muito amor, empatia, apoio e diálogo. Sempre que precisei, estive lá para mim! À minha irmã, pela diferença que nos complementa e pela compreensão e apoio ao longo desta jornada. À minha sobrinha e afilhada, por ser o mais (in)esperado de todos os presentes, tornando a vida mais colorida.

Aos meus avós, muito obrigada, pela preocupação, felicidade e orgulho, sempre com um especial brilho no olhar, por eu ter abraçado e lutado por esta oportunidade.

A quem considero como uma segunda avó, muito obrigada por me ter ajudado e aconselhado nos momentos mais desafiantes da minha vida e pela sua feliz cumplicidade com as minhas conquistas.

Às minhas amigas pelos desabafos e partilhas de experiências.

Aos meus colegas de curso, com os quais foram passados os sabores e dissabores deste nosso trajeto, decorrente da formação de professores.

Aos meus orientadores, ao Professor Doutor Fernando Alexandre Lopes e à Professora Doutora Dulce Melão, pela paciência, cuidado, apoio e compreensão ao longo da orientação do Relatório Final de Estágio, um muito obrigada!

A todos os docentes da ESEV que se cruzaram comigo neste percurso de formação, destacando-se, também, o papel da coordenadora do nosso Mestrado, a Professora Doutora Ana Isabel Silva. Muito obrigada a todos pelo acolhimento, as experiências e as aprendizagens proporcionadas, com vista a tornarmo-nos professores mais qualificados e empáticos.

Às escolas de estágio, aos orientadores cooperantes e aos alunos, a gratidão, por embarcarem connosco nesta aventura e compreenderem que “ninguém nasce ensinado”. Por isso, as trocas de aprendizagens decorrentes desses contextos foram muito significativas e enriquecedoras para a minha formação pessoal e para as minhas futuras práticas educativas, especialmente por me ajudarem a compreender que ser professor é assumir e lidar com uma multiplicidade de funções e dimensões.

Agradeço à Força Maior que sempre senti em mim e que me permitiu nunca ter desistido e parado de lutar, com força e coragem, diante dos diversos obstáculos e desafios que, ao longo dos últimos anos, encontrei.

Nestas longas e silenciosas metamorfoses da vida, são várias as pessoas a quem temos de agradecer, pois com cada uma delas aprendemos algo novo, que nos ajuda a transformar, dia após dia.

É por isso que quero dizer a todos (do fundo do coração)...
Obrigada, muito obrigada! Ora aí está uma coisa que também aprendi com alguém...

(Martins & Carvalho, 2020)

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio está dividido em duas partes: a primeira parte diz respeito a uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto de 1.º CEB e de 2.º CEB e a segunda parte apresenta o trabalho de investigação que intitula o vigente RFE: “As práticas de escrita criativa no 1.º CEB – um estudo de caso”. Este estudo procura compreender de que modo o desenvolvimento do processo de escrita no 1.º CEB pode fomentar a criatividade e como é que a implementação de atividades que promovem a escrita criativa pode incrementar o gosto pela mesma.

Assim sendo, no estudo desenvolvido, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso. Este estudo teve como participantes alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB de uma escola situada na cidade de Viseu. Os dados foram recolhidos através de dois inquéritos por questionário, compreendidos como convites à reflexão sobre a escrita, de observações participantes e de notas de campo.

Relativamente aos dados obtidos, foi possível aferirmos que a implementação de atividades que promovem a escrita criativa pode incrementar o gosto pela mesma, bem como fomentar a criatividade através do processo de escrita, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, se os alunos se sentirem desafiados e motivados para escrever.

Palavras-chave: escrita; criatividade; escrita criativa; literatura para a infância.

Abstract

This Final Internship Report is divided into two parts: the first part is a critical reflection on practices in the 1st and 2nd grade CEB contexts and the second part presents the research work that the current RFE is entitled: 'Creative writing practices in the 1st grade CEB - a case study'. This study seeks to understand how the development of the writing process in primary school can foster creativity and how the implementation of activities that promote creative writing can increase a taste for it.

The study therefore opted for a qualitative approach, using the case study as a methodological reference. The participants in this study were students from a 4th grade class in a school located in the city of Viseu. The data was collected through two questionnaires, understood as invitations to reflect on writing, participant observations and field notes.

In terms of the data obtained, we were able to ascertain that the implementation of activities that promote creative writing can increase a taste for it, as well as foster creativity through the writing process, in the 1st Cycle of Basic Education, if students feel challenged and motivated to write.

Keywords: writing; creativity; creative writing; literature for children.

Índice

Introdução geral	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	4
Nota introdutória.....	6
1. Contextualização sobre os estágios desenvolvidos	7
1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	7
1.2. Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	15
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas com apresentação de evidências	26
2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	28
2.2. No 2.º Ciclo do Ensino Básico	41
Síntese global	68
Parte II – Trabalho de investigação: Práticas de escrita criativa no 1.º CEB – um estudo de caso.....	71
Nota introdutória.....	73
CAPÍTULO I: REVISÃO DA LITERATURA.....	74
1. Contextualização	74
2. Escrita.....	76
2.1. Do ensino à aprendizagem da escrita – Escrever para aprender a escrever no 1.º CEB.....	78
3. Criatividade	84
3.1. O conceito de Criatividade	85
3.2. A criatividade no contexto educacional	89
4. Escrita criativa.....	96
4.1. Relação entre a escrita e a criatividade: a dimensão criativa da expressão escrita.....	97
4.2. A definição e o papel da escrita criativa	103
5. O contributo da Literatura para a Infância na promoção de atividades de escrita criativa.....	108

CAPÍTULO II: METODOLOGIA.....	116
6. Metodologia de investigação	116
6.1. Definição do problema	116
6.2. Definição de objetivos de investigação	118
6.3. Tipo de investigação	118
6.4. Participantes e sua caracterização.....	120
6.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	120
6.6. Atividades desenvolvidas.....	124
6.7. Técnicas de análise e tratamento dos dados	132
CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	134
7. Apresentação e discussão dos dados.....	134
7.1. Caracterização dos participantes no estudo	135
7.2. Relação dos participantes com a escrita.....	136
7.2.1. O gosto pela escrita e suas razões	137
7.2.2. Sentimentos dos participantes quando lhes pedem para escrever.....	145
7.2.3. Preferências no modo de escrever na escola.....	148
7.2.4. Preferências dos participantes pela escrita de diferentes tipos de textos.....	150
7.2.5. Preferências de escrita face ao tema livre e ao tema proposto.....	158
7.3. Análise e discussão das atividades de escrita criativa desenvolvidas	161
7.3.1. 1. ^a atividade: “Livro-objeto (acordeão) - Zoológico Extravagante”	162
7.3.2. 2. ^a atividade: “Dar vida a um provérbio - Escrita num ‘pergaminho’”	168
7.3.3. 3. ^a atividade: “Poesia Visual - Convenção dos Deveres da Criança”	174
7.3.4. 4. ^a atividade: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?”	182
8. Conclusões do estudo	189
Conclusão geral	197
Referências bibliográficas.....	201

Anexos	217
Anexo 1 - Relatório semanal crítico-reflexivo: PES no 2.º CEB - Português	217
Anexo 2 - Relatório semanal crítico-reflexivo: PES no 1.º CEB (4.º ano de escolaridade)	219
Anexo 3 - Plano de aula: PES no 1.º CEB (2.º ano de escolaridade)	244
Anexo 4 – Plano de aula: PES no 1.º CEB (4.º ano de escolaridade).....	245
Anexo 5 – Plano de aula: PES no 1.º CEB (4.º ano de escolaridade).....	248
Anexo 6 – Plano de aula: PES no 1.º CEB (2.º ano de escolaridade) - Articulação de saberes	250
Anexo 7 – Plano de aula: PES no 1.º CEB (4.º ano de escolaridade) - Articulação de saberes	256
Anexo 8 - Certificados de participação	262
Anexo 9 - Relatório semanal crítico-reflexivo: PES no 2.º CEB - HGP	268
Anexo 10 - Relatório crítico-reflexivo Intervenção individual (Português) - 8.ª semana - Planos de aula n.ºs 12 e 13.....	274
Anexo 11 - Plano de aula: PES no 2.º CEB - Português	285
Anexo 12 - Plano de aula: PES no 2.º CEB - Português	288
Anexo 13 – Plano de aula: PES no 2.º CEB - HGP	297
Anexo 14 - Reunião escolar referente à organização do ano letivo 2024-2025	312
Anexo 15 - Relatório crítico-reflexivo Visita de estudo - HGP (PES II).....	314
Anexo 16 - Plano de aula: PES no 2.º CEB - HGP	320
Anexo 17 - Certificados de participação	323
Anexo 18 – Solicitação da autorização	330
Anexo 19 – 1.º Convite à reflexão sobre a escrita (1.º questionário) – 22/05/2023...332	
Anexo 20 – 2.º Convite à reflexão sobre a escrita (2.º questionário) – 20/06/2023...336	
Anexo 21 – 1.ª atividade de EC: “Livro-objeto (acordeão) - Zoológico Extravagante”	341
Anexo 22 – 2.ª atividade de EC: “Dar vida a um provérbio - Escrita num ‘pergaminho’”	380

Anexo 23 – 3. ^a atividade de EC: Poesia Visual - Convenção dos Deveres da Criança”	401
Anexo 24 – 4. ^a atividade de EC: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?”	413
Anexo 25 – O gosto pela escrita e suas razões 1.º convite à reflexão sobre a escrita (22 de maio de 2023)	436
Anexo 26 – O gosto pela escrita e suas razões 2.º convite à reflexão sobre a escrita (20 de junho de 2023)	438
Anexo 27 - Preferências de escrita face ao tema livre e ao tema proposto	440
Anexo 28 – Justificações relativas à sua opinião sobre a primeira atividade de escrita criativa desenvolvida: “Livro-objeto (acordeão) - Zoológico Extravagante”	442
Anexo 29 – Justificações relativas à sua opinião sobre a segunda atividade de escrita criativa desenvolvida: “Dar vida a um provérbio - Escrita num ‘pergaminho’”	444
Anexo 30 – Justificações relativas à sua opinião sobre a terceira atividade de escrita criativa desenvolvida: “Poesia Visual - Convenção dos Deveres da Criança”	446
Anexo 31 – Justificações relativas à sua opinião sobre a quarta atividade de escrita criativa desenvolvida: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?”	448

Índice de Figuras

Figura 1 Material de apoio do aluno com cegueira - lupa TV	8
Figura 2 Material de apoio do aluno com cegueira - máquina de escrever Braille	8
Figura 3 Canto da sala de aula e materiais auxiliares na aquisição de aprendizagens significativas pela aluna com Perturbação do Espectro do Autismo	9
Figura 4 A biblioteca escolar enquanto um espaço inclusivo - exemplos de materiais de apoio em Braille: “Dicionário de Língua Portuguesa” (em diferentes volumes) e a obra literária: “Ulisses” de Maria Alberta Menéres	18
Figura 5 Adaptação para Braille de um mapa de Portugal Continental e Insular vigente num dos manuais de Estudo do Meio, do 2.º ano de escolaridade	31
Figura 6 Leitura e exploração do livro “A bondade cresce” de Britta Teckentrup, ao ar livre.....	35
Figura 7 Pintura, com tintas guache, da interseção de conjuntos, pela aluna com Perturbação do Espectro de Autismo.....	36
Figura 8 Resultado final da construção da árvore de Natal com as interseções de conjuntos, realizadas pelos/as alunos/as	36
Figura 9 Materiais de apoio - Reconstituição da sala de aula alusiva a uma do Estado Novo.....	47
Figura 10 Exemplo aplicado do Código Braille para a Grafia da Língua Portuguesa, na representação do nome próprio, “Rita”, da professora estagiária, recorrendo a materiais reutilizáveis	49
Figura 11 Registo fotográfico ao caderno de uma aluna, a qual partilhou a representação em Braille do seu nome	50
Figura 12 Registo fotográfico a um material de apoio elaborado por uma outra aluna, a qual partilhou a representação em Braille do seu nome, com relevo, usando cola quente	50
Figura 13 Adaptação deste material de apoio, em braille e com contrastes de cor (preto/branco).....	51
Figura 14 Técnicas de “decalque” e de recursos, com vista a dar relevo aos materiais de apoio construídos, de modo a tornarem o processo de ensino e aprendizagem inclusivo.....	52
Figura 15 Exemplos desse “tempero” às apresentações de leitura autónoma por alguns alunos	53
Figura 16 Mobilização de recursos educativos digitais nas aulas de Português, entre eles: o Canvas e o Genially	55

Figura 17 “QUEM QUER SER MILIONÁRIO” Correção dos testes alusivos aos seguintes domínios: “Compreensão do oral” (Jogo 1) e “Leitura” (Jogo 2) (alguns exemplos da sua estrutura)	57
Figura 18 PES II - 2.º CEB: “Escape Ditadura: O Caminho para a Democracia” (registos fotográficos da dinamização desta atividade com a turma).....	59
Figura 19 Primeira intervenção (7 de fevereiro de 2024)	64
Figura 20 Segunda intervenção (22 de maio de 2024)	65
Figura 21 Pedagogia da criatividade ligada à produção de um texto (Bach, 1991, p. 58)	101
Figura 22 Distribuição dos participantes por sexo – (resultados da questão n.º 1 dos inquéritos n.ºs 1 e 2 – início e fim do estudo)	135
Figura 23 Distribuição dos participantes por idades (resultados da questão n.º 2 dos inquéritos n.ºs 1 e 2 – início e fim do estudo)	136
Figura 24 Gosto pela escrita, segundo cada participante (resultados da questão n.º 3 dos inquéritos n.ºs 1 e 2 – início e fim do estudo)	137
Figura 25 Sentimentos dos participantes quando lhes pedem para escrever (resultados da questão n.º 4 dos inquéritos n.ºs 1 e 2 – início e fim do estudo)	146
Figura 26 Preferências no modo de escrever na escola (resultados da questão n.º 5 dos inquéritos n.ºs 1 e 2 – início e fim do estudo)	149
Figura 27 Preferências dos participantes pela escrita de diferentes tipo(s) de texto(s) – Narrativo (resultados da questão n.º 6 do inquérito n.º 1 – início do estudo)	151
Figura 28 Preferências dos participantes pela escrita de diferentes tipo(s) de texto(s) – Instrucional (resultados da questão n.º 6 do inquérito n.º 1 – início do estudo)	152
Figura 29 Preferências dos participantes pela escrita de diferentes tipo(s) de texto(s) – Poesia (resultados da questão n.º 6 do inquérito n.º 1 – início do estudo)	153
Figura 30 Preferências dos participantes pela escrita de diferentes tipo(s) de texto(s) – Informativo (resultados da questão n.º 6 do inquérito n.º 1 – início do estudo)	154
Figura 31 Preferências dos participantes pela escrita de diferentes tipo(s) de texto(s) – Teatro (resultados da questão n.º 6 do inquérito n.º 1 – início do estudo).....	155
Figura 32 Preferências dos participantes pela escrita de diferentes tipo(s) de texto(s) – Carta (resultados da questão n.º 6 do inquérito n.º 1 – início do estudo)	156
Figura 33 Preferências dos participantes pela escrita de diferentes tipo(s) de texto(s) – Recado (resultados da questão n.º 6 do inquérito n.º 1 – início do estudo)	157
Figura 34 Preferências de escrita face ao tema livre e ao tema proposto (resultados da questão n.º 7 do inquérito n.º 1 – início do estudo)	159

Figura 35 Opinião dos participantes sobre a primeira atividade de escrita criativa realizada – “Livro-objeto (acordeão) – Zoológico Extravagante” (resultados da questão n.º 6.1. do inquérito n.º 2 – fim do estudo)	162
Figura 36 Opinião dos participantes sobre a segunda atividade de escrita criativa realizada – “Dar vida a um provérbio – Escrita num ‘pergaminho’” (resultados da questão n.º 6.2. do inquérito n.º 2 – fim do estudo)	168
Figura 37 Opinião dos participantes sobre a terceira atividade de escrita criativa realizada – “Poesia Visual – Convenção dos Deveres da Criança” (resultados da questão n.º 6.3. do inquérito n.º 2 – fim do estudo)	175
Figura 38 Opinião dos participantes sobre a quarta atividade de escrita criativa realizada – “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?” (resultados da questão n.º 6.4. do inquérito n.º 2 – fim do estudo).....	182
Figura 39 Registo da primeira atividade de escrita criativa (22/05/2023)	361
Figura 40 Realização, no caderno diário, do texto descritivo e da ilustração, resultante da junção de dois animais	361
Figura 41 Capa e contracapa do livro-acordeão, intitulado de “Zoológico Extravagante”, resultante da junção de dois animais, realizado por cada aluno(a)	362
Figura 42 Realização da ficha técnica do livro-objeto (acordeão), no quadro de giz (a 27/06/2023)	362
Figura 43 Apresentação, por cada aluno(a), do seu animal, resultante da junção de dois animais (1 animal escolhido segundo a preferência do(a) aluno(a) e o 2 animal sorteado), a incluir no livro, a sua descrição e a sua ilustração (a 27/06/2023)	363
Figura 44 Colagem da ilustração do animal de cada aluno(a) no livro (27/06/2023) .	364
Figura 45 Ficha técnica do livro, incluída no mesmo, algumas das informações colocadas no início e outras no fim, por opção da turma, após a chegada a um consenso (27/06/2023)	365
Figura 46 Resultado final do livro-objeto (acordeão) intitulado de Zoológico Extravagante (27/06/2023)	366
Figura 47 Registo fotográfico com o livro-objeto (acordeão) intitulado de Zoológico Extravagante com os(as) envolvidos(as) na sua construção (finalizado a 27/06/2023)	367
Figura 48 Registo escrito, no caderno diário, dos textos narrativos, em grupos - (24/05/2023)	391
Figura 49 Atividade: “Dar vida a um provérbio” - concluir a colagem dos elementos do pergaminho e preparação para a dramatização da história construída, numa outra altura,	

em grupo (20/06/2023)	392
Figura 50 Dramatização, em grupo, do texto narrativo, construído em grupo, usando o corpo e a voz (20/06/2023)	393
Figura 51 Primeiro passo - Poesia Visual sobre os Deveres da Criança: registo, no quadro de giz, de uma lista de deveres das crianças, resultantes de uma discussão coletiva.....	404
Figura 52 Segundo passo - Poesia Visual sobre os Deveres da Criança: registo, no quadro de giz, das ideias do formato do poema visual.....	405
Figura 53 Registo no caderno diário do conjunto de deveres da criança e a forma de os representar em poesia visual, resultado de uma discussão coletiva	406
Figura 54 Terceiro passo - Poesia Visual sobre os Deveres da Criança: desenhado, por uma aluna, no programa "Language is a virus", com o formato eleito pela turma, por maioria.....	407
Figura 55 Interpretação visual e auditiva da história “gosto de ti (quase sempre)” de Anna Llenas	418
Figura 56 Curiosidade de dois alunos, após o intervalo na manipulação do livro	418
Figura 57 Atividade: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?” - momento onde fazem a ‘entrevista’ um ao outro, de acordo com as questões orientadoras propostas no material de apoio distribuído para o efeito	419
Figura 58 Momento da construção da carta, na qual criam uma nova pessoa, resultante das características do par	420
Figura 59 Momento da leitura, à turma, das cartas construídas pelo par	421
Figura 60 Momento em que uma aluna explica e demonstra aos seus colegas como se constrói um mini-livro, liderando esta sessão	422

Índice de Tabelas

Tabela 1 O contributo da Literatura para a Infância na promoção das atividades de escrita criativa desenvolvidas, a par do trabalho dinamizado com os participantes do presente estudo	115
Tabela 2 Correspondência entre as questões de investigação, os objetivos e as técnicas e os instrumentos de recolha de dados	123
Tabela 3 Síntese das atividades de escrita criativa desenvolvidas (atividades; áreas curriculares; objetivos; data das sucessivas intervenções)	125
Tabela 4 Justificações dadas pelos alunos que assinalaram gostar de escrever, no início do estudo (22 de maio de 2023) - questão n.º 3.1. do 1.º inquérito	138
Tabela 5 Justificações dadas pelos alunos que assinalaram não gostar de escrever, no início do estudo (22 de maio de 2023) - questão n.º 3.1. do 1.º inquérito	141
Tabela 6 Justificações dadas pelos alunos que assinalaram gostar de escrever, no fim do estudo (20 de junho de 2023) - questão n.º 3.1. do 2.º inquérito	142
Tabela 7 Justificações dadas pelos alunos que assinalaram não gostar de escrever, no fim do estudo (20 de junho de 2023) - questão n.º 3.1. do 2.º inquérito	144
Tabela 8 Sentimentos dos participantes quando lhes pedem para escrever (frequência absoluta e frequência relativa %) - (resultados da questão n.º 4 dos inquéritos n.ºs 1 e 2 – início e fim do estudo)	147
Tabela 9 Preferências no modo de escrever na escola (frequência absoluta e frequência relativa %) - (resultados da questão n.º 5 dos inquéritos n.ºs 1 e 2 – início e fim do estudo)	149
Tabela 10 Justificações para preferir tema livre, quando escreve (assinalou a opção Tema livre)	160
Tabela 11 Justificações para preferir tema proposto, quando escreve (assinalou a opção Tema proposto)	161
Tabela 12 Justificações para ter gostado da atividade: “Livro-objeto (acordeão) - Zoológico Extravagante” (assinalou a opção Gostei)	163
Tabela 13 Justificações para ter gostado muito da atividade: “Livro-objeto (acordeão) - Zoológico Extravagante” (assinalou a opção Gostei muito)	164
Tabela 14 Justificação para ter gostado pouco da atividade: “Dar vida a um provérbio - Escrita num ‘pergaminho’” (assinalou a opção Gostei pouco)	169
Tabela 15 Justificações para ter gostado da atividade: “Dar vida a um provérbio - Escrita num ‘pergaminho’” (assinalou a opção Gostei)	170
Tabela 16 Justificações para ter gostado muito da atividade: “Dar vida a um provérbio -	

Escrita num ‘pergaminho’” (assinalou a opção Gostei muito)	171
Tabela 17 Justificações para ter gostado pouco da atividade: “Poesia Visual - Convenção dos Deveres da Criança” (assinalou a opção Gostei pouco).....	175
Tabela 18 Justificações para ter gostado da atividade: “Poesia Visual - Convenção dos Deveres da Criança” (assinalou a opção Gostei)	177
Tabela 19 Justificações para ter gostado muito da atividade: “Poesia Visual - Convenção dos Deveres da Criança” (assinalou a opção Gostei muito)	178
Tabela 20 Justificações para ter gostado pouco da atividade: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?” (assinalou a opção Gostei pouco)	183
Tabela 21 Justificações para ter gostado da atividade: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?” (assinalou a opção Gostei)	184
Tabela 22 -Justificações para ter gostado muito da atividade: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?” (assinalou a opção Gostei muito)	185
Tabela 23 4. ^a atividade de EC: respostas dadas pelos alunos na entrevista a pares, a cada questão colocada no material de apoio distribuído	423

Lista de abreviaturas, Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB – 2.º Ciclo do Ensino Básico

ACPA – Áreas de Competências do Perfil dos Alunos

CT – Conselho de Turma

EC – Escrita Criativa

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

HGP – História e Geografia de Portugal

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PDI – Problemas de Desenvolvimento Intelectual

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PHDA – Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção

PISA – Programme for International Student Assessment

PLNM – Português Língua Não Materna

PNL – Plano Nacional de Leitura

RFE – Relatório Final de Estágio

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução geral

O presente Relatório Final de Estágio (RFE) tem em consideração o percurso desenvolvido no decorrer dos dois anos de Mestrado, em especial, ao longo da *Prática de Ensino Supervisionada* (PES), quer em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), quer em contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (Escola Superior de Educação de Viseu). O leque de experiências, resultantes do contacto com esses dois contextos, a par de uma contínua reflexão crítica individual e coletiva, possibilita-nos compreender que esta troca de saberes e aprendizagens no processo de ensino e aprendizagem é mútua. Em virtude disso, a oportunidade de vivenciarmos tudo isto prepara-nos para nos tornarmos profissionais mais qualificados, empáticos e reflexivos e, conseqüentemente, a promover uma educação de maior qualidade, visando o alcance de aprendizagens significativas pelos alunos.

Neste sentido, este documento encontra-se dividido em duas partes diferentes, sendo que a primeira parte diz respeito a uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto e a segunda parte apresenta o trabalho de investigação desenvolvido.

Na primeira parte, apresentamos, num primeiro momento, uma contextualização sobre os estágios desenvolvidos, tanto na Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB como na Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB, seguindo a ordem pela qual foram realizados. De seguida, é apresentada uma apreciação crítica das competências desenvolvidas com apresentação de evidências, com base no trabalho dinamizado, atendendo aos Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro).

Na segunda parte, encontramos o motivo pelo qual este RFE se intitula de “Práticas de escrita criativa no 1.º CEB – um estudo de caso”. Esta parte é consagrada ao trabalho de investigação desenvolvido, no sentido de compreendermos como as práticas de escrita criativa podem fomentar a criatividade e incrementar o gosto pela escrita, no 1.º CEB, especificamente numa turma do 4.º ano de escolaridade. A par disso, igualmente, no sentido de aferir os seguintes objetivos: compreender de que modo os alunos perspetivam a escrita em contexto educativo (a sua relação com a escrita); compreender como as metodologias de trabalho, os tipos de texto e as preferências de escrita face ao tema livre e ao tema proposto influenciam o processo de

escrita e o processo criativo, na sua perspetiva; identificar e compreender que sentimentos e emoções manifestam nos alunos, as atividades de escrita criativa desenvolvidas, atendendo à sua opinião e respetivas justificações e apurar se as atividades de escrita (criativa) fomentam a criatividade e o gosto pela escrita, nos alunos.

A escrita é uma temática que tem vindo a ser alvo de estudo e por conseguinte de preocupação, ao longo dos anos, ouvindo-se, frequentemente, que “os alunos não sabem escrever” e, por outro lado, percebemos que alguns alunos demonstram desinteresse e desmotivação por escrever, com prazer. A verdade é que escrever é uma atividade desafiante, a diversos níveis, entre eles: intelectual e afetiva, não se devendo esperar e/ou exigir que o aluno se torne um perfeito utilizador da língua (portuguesa) ou que domine todas as dificuldades ortográficas e gramaticais (Amor, 2001; Bach, 1991). Posto isto, desejamos que experienciem a escrita, enquanto uma oportunidade de expressão e experimentação da língua, de modo a serem capazes de saborear as palavras, com outro tipo de gosto, emoção e prazer. Além disso, os bloqueios da escrita e os sentimentos sobre ela advêm também das suas experiências e, por sua vez, da sua relação com a escrita. Por outro lado, frequentemente, quando querem escrever sentem que não têm ideias, que não são criativos ou, que esta é uma tarefa que mobiliza muito esforço físico e mental. Perante isso, o vigente estudo procura demonstrar que podemos usar a nossa criatividade, através de atividades de escrita criativa, para incrementar o gosto pela mesma. Assim diríamos que o intuito se prende com aquilo que Santos e Serra (2015) averiguam quando afirmam: “como no dia em que não te deixam ir para a escola pelo caminho habitual e tu te vês forçado a procurar outro caminho, vais aprender a passear-te por caminhos diferentes dentro do teu cérebro, dentro da tua criatividade...” (p. 10). Deste modo, importa adotarmos um cuidadoso olhar e atenção sobre a escrita, assumindo esta uma prática fundamental e imprescindível ao longo da história e no nosso dia a dia, desempenhando diversas finalidades.

Neste seguimento, o primeiro capítulo do trabalho de investigação é dedicado à revisão da literatura, assumindo-se como uma etapa de pesquisa essencial, uma vez que contribui para fundamentar o presente estudo, tornando-o mais rigoroso, relevante e significativo. Nesta perspetiva, o estudo inicia-se com uma contextualização, que procura demonstrar a justificação e a relevância do mesmo. De seguida, apresentam-se alguns dos conceitos e ideias fundamentais para sustentar, compreender e clarificar

o trabalho de investigação, entre os quais: a escrita, a criatividade, a escrita criativa e o contributo da Literatura para a Infância na promoção de atividades de escrita criativa. Num primeiro momento, há o cuidado de clarificar os conceitos e expressões mobilizadas e, num segundo momento, de apresentar o seu papel e contributo, no contexto educativo (processo de ensino-aprendizagem).

O segundo capítulo é dedicado à metodologia, incidindo sobre o modo como decorreu o trabalho de investigação, através das suas distintas etapas e fases inerentes ao processo, como a definição do problema; a definição de objetivos de investigação; o tipo de investigação; os participantes e sua caracterização; as técnicas e instrumentos de recolha de dados; as atividades desenvolvidas e as técnicas de análise e tratamento dos dados. Por essa via, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso, sendo os participantes alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, de uma escola situada na cidade de Viseu. Na seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados, destacamos como esses dados foram recolhidos, neste caso, por meio da aplicação de dois convites à reflexão sobre a escrita (dois inquéritos por questionário), da observação participante e do registo de notas de campo.

Posteriormente, no terceiro capítulo, realiza-se a apresentação e a discussão dos dados, onde são organizados e analisados aqueles que foram recolhidos através da aplicação de dois convites à reflexão sobre a escrita (dois inquéritos por questionário), da observação participante e das notas de campo. Para este propósito, esse capítulo é estruturado em três principais tópicos: a caracterização dos participantes no estudo; a relação dos participantes com a escrita e a análise e discussão das atividades de escrita criativa desenvolvidas. Por fim, apresentamos as conclusões do estudo obtidas.

Finalmente, na conclusão geral, refletimos sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo da elaboração do RFE, resultante da experiência vivenciada durante estes dois anos de Mestrado, desafiantes, significativos e enriquecedores na nossa formação global. Além disso, seguem-se as referências bibliográficas e os anexos mobilizados ao longo do RFE.

Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Eu penso a educação ao contrário. Não começo com os saberes. Começo com a criança. Não julgo as crianças em função dos saberes. Julgo os saberes em função das crianças.
(Alves, 2012, p. 112)

Nota introdutória

Esta primeira parte do Relatório Final de Estágio (RFE), intitulada “Reflexão crítica sobre as práticas em contexto”, tem como finalidade realizar uma apreciação crítica das competências desenvolvidas, a par do trabalho elaborado ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas I e II (PES I e II), em dois contextos: no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB). Para o efeito, exigiu um processo de análise e reflexão sobre as práticas dinamizadas nestes contextos, reconhecendo algumas das aprendizagens, potencialidades e dificuldades que daí emergiram.

Neste sentido, através da PES I e II, no 1.º CEB e no 2.º CEB, tivemos a oportunidade de conhecer as suas particularidades e as suas especificidades, no contacto com turmas distintas, em contextos, igualmente, diferenciados, em escolas da cidade de Viseu. No primeiro ano de Mestrado, em contexto de 1.º CEB, o estágio decorreu em duas escolas distintas e, conseqüentemente, em duas turmas diferentes, em cada semestre. No primeiro semestre, intervimos numa turma do 2.º ano de escolaridade e, no segundo semestre, numa turma do 4.º ano de escolaridade. Por sua vez, no 2.º ano de Mestrado, a PES I e II, no 2.º CEB, decorreu no mesmo contexto de estágio, intervindo-se em duas turmas do 6.º ano de escolaridade: uma de Português e outra de História e Geografia de Portugal (HGP).

Primeiramente, apresenta-se uma contextualização sobre os estágios desenvolvidos, no decorrer da PES I e da PES II, em contexto de 1.º CEB e de 2.º CEB, atendendo às realidades escolares, com as quais contactámos, caracterizando, de um modo geral, os seus espaços educativos e as turmas. De seguida, ocorre uma apreciação crítica das competências desenvolvidas, com a apresentação de evidências do 1.º CEB e do 2.º CEB, tendo por base o Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, no qual nos debruçamos sobre as suas diferentes dimensões. As evidências encontram-se em anexo, como meio de sustentar este processo crítico-reflexivo. Posto isto, a apreciação crítica sobre as práticas em contexto inicia-se com o que diz respeito ao estágio desenvolvido no 1.º CEB e depois ao estágio realizado em contexto do 2.º CEB.

Por fim, apresenta-se uma síntese global, que visa realçar os principais aspetos, relativamente às experiências de estágio proporcionadas pela PES I e II, pelo seu contributo na nossa formação pessoal e coletiva, enquanto futuros professores.

1. Contextualização sobre os estágios desenvolvidos

1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este primeiro ano, no segundo ciclo de estudos, no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, possibilitou-nos conhecer, intervir e refletir sobre dois tipos de contextos, no âmbito do 1.º CEB. Estas oportunidades foram proporcionadas, por meio das unidades curriculares de *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico I* (PES I) e de *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico II* (PES II).

Neste seguimento, no âmbito da PES I, o estágio supervisionado, no qual se desenvolveu um processo de intervenção pedagógica, destinou-se a uma turma do 2.º ano de escolaridade, de uma escola da zona urbana de Viseu. Esta escola englobava a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB. No decorrer do 1.º semestre, tivemos possibilidade, durante um período de cerca de 11 semanas, de realizar um processo de análise e reflexão sobre o contexto educativo alvo. Nas três primeiras semanas, tivemos oportunidade de observar e conhecer a realidade da turma alvo de intervenção. Por outro lado, nas 8 semanas seguintes desenvolvemos estratégias, atividades e metodologias distintas e significativas, que procuraram dar resposta às necessidades desta turma, através de intervenções em grupo e individualmente. Resumidamente, o estágio foi marcado por um período de diferentes intervenções, ao longo das semanas previstas e calendarizadas, iniciando-se e finalizando-se com intervenções em grupo, além de que ocorreram intervenções individuais, com o intervalo de uma semana.

Deste modo, no 1.º semestre, através da PES I, a turma alvo de intervenção foi uma turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos, sendo que onze eram do sexo feminino e nove do sexo masculino, compreendidos entre as idades dos sete e os oito anos. Cabe ainda referir que destes vinte alunos tivemos um aluno com cegueira e uma aluna com Perturbação do Espectro de Autismo, respeitando no seu processo de ensino e aprendizagem o consagrado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (2018). O aluno com cegueira era acompanhado durante a semana na maioria das aulas por uma professora de Educação Especial, a par dos materiais de apoio disponibilizados pela Escola, a *lupa TV* (**Figura 1**) e a máquina de escrever *Braille* (**Figura 2**). Por outro lado, a aluna com Perturbação do Espectro do Autismo, como observado, teve apoio de

professoras de Educação Especial, mas em horários específicos, fora da sala de aula, onde se encontrava a sua turma. Ademais, era privilegiado pela orientadora cooperante um outro canto da sala (**Figura 3**) destinado para a aluna com Perturbação do Espectro de Autismo, onde eram expostos materiais com o intuito de estimular e potenciar a aquisição de aprendizagens significativas pela mesma.

Figura 1

Material de apoio do aluno com cegueira - lupa TV



Figura 2

Material de apoio do aluno com cegueira - máquina de escrever Braille



Figura 3

Canto da sala de aula e materiais auxiliares na aquisição de aprendizagens significativas pela aluna com Perturbação do Espectro do Autismo



De acordo com os dados disponibilizados no Plano de Turma, deu-nos a conhecer que, os alunos que constituíam esta turma eram oriundos de famílias de classe média, de ambientes familiares diferentes a nível social, económico e cultural, não havendo, no entanto, grandes dificuldades económicas observáveis. A par do partilhado pela orientadora cooperante, o contínuo interesse manifestado por parte dos Encarregados de Educação, era conhecer a situação escolar dos seus educandos e, sempre que solicitados, colaboravam também com a escola e procuravam obter informações junto da professora titular.

De um modo geral, a turma não apresentava grandes dificuldades, ainda que destacássemos alguns casos que necessitaram de um maior apoio na realização das tarefas, especificamente na área da Matemática e na área do Português. Assim sendo, tivemos presente na sala de aula uma grande diversidade de alunos no que se refere à sua aprendizagem: uns com maior facilidade na resolução de exercícios, na comunicação e na relação com os outros; outros, que demonstraram maiores dificuldades em relação ao ritmo de aprendizagem da turma. Do ponto de vista da realização de exercícios, assistimos a três tipos de situação: alunos que resolviam os exercícios de forma célere; outros que não tinham a iniciativa de começar a resolução dos exercícios se não tivessem um adulto por perto a guiá-los e a incentivá-los; alunos ainda que os resolviam num ritmo considerado favorável, apresentando por vezes

algumas dificuldades, mas que, quando esclarecidas, conseguiam prosseguir. Na verdade, não podiam ser tarefas nem com um elevado grau de facilidade, nem com um elevado grau de dificuldade, dada a existência de alunos que manifestavam uma maior dificuldade na resolução das mesmas.

Desta forma, a sala de aula foi um espaço que proporcionou bem-estar a todos os alunos, uma vez que apresentava uma dimensão favorável que possibilitava uma boa circulação pela sala de aula, incluindo a do aluno com cegueira. Por sua vez, os alunos estavam dispostos em diferentes filas, onde se sentavam dois a dois. Além disso, reunia materiais essenciais que apoiavam o processo de ensino e aprendizagem, entre eles o computador, o quadro interativo, a máquina de escrever *Braille*, a *lupa TV*, entre outros tipos de materiais. Deste modo, pelas características apresentadas aquando da sua análise, estas revelaram tratar-se de uma sala de aula inclusiva por possibilitar uma igualdade de acesso à aprendizagem dos diferentes alunos da turma. Na sala de aula encontravam-se materiais diversos que visavam dar uma resposta adequada às dificuldades apresentadas por alguns alunos da turma, nomeadamente os alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), tais como o aluno com cegueira e a aluna com Perturbação do Espectro do Autismo.

Numa outra perspetiva, a escola apresentava, quer no espaço exterior, quer no espaço interior, espaços amplos. No caso do espaço exterior, havia vários recursos (pneus, jogos desenhados no chão, cadeiras), que potenciavam o brincar das crianças. Além disso, achávamos que algumas das razões que possibilitaram o aproveitamento desse espaço pelos alunos era a livre circulação de todos os anos dos diferentes níveis de escolaridade pela escola ao longo do recreio e, possivelmente, por não coincidir com o horário de recreio das crianças da Educação Pré-Escolar. Neste sentido, consideramos ser relevante realçar a importância da dinamização destes espaços de brincadeira e aprendizagem em ambientes que apoiam os alunos “a desenvolver habilidades sociais como: partilhar, esperar a vez, explorar responsabilidade, independência, autoconfiança, tomar decisões e saber trabalhar em grupo” (Martins, 2013, p. 15). De igual modo transmitem a ideia de que estes espaços externos e internos devem proporcionar ambientes estimulantes e saudáveis, onde as crianças aprendem umas com as outras, como acontece no recreio, em ambientes informais e livres. Em geral, esta escola apresentava infraestruturas renovadas e adequadas para um espaço de aprendizagem significativo, de que é exemplo: a biblioteca.

Em suma, ainda que de uma maneira geral fosse uma turma com um bom comportamento e participativa, ao nível da aprendizagem, eram alunos que não apresentavam grandes dificuldades, estando motivados para aprender. O aproveitamento global da turma foi satisfatório, acompanhando o programa de acordo com o previsto, apesar dos diferentes ritmos de aprendizagem, ainda que se destacassem alguns casos mais complexos a diversos níveis. Foi, por isso, essencial compreendermos, desde cedo, o que nos diz Pereira et al. (2021): “o contexto escolar é heterogêneo, sendo um local de acolhimento à diversidade, então, é comum que um aluno aprenda com mais facilidade e que outro venha a ter dificuldade em alguma área” (p. 6). Por essa razão, enquanto futuros profissionais na área da Educação, devemos desenvolver estratégias que reconheçam e acolham todas essas especificidades.

Em contrapartida, no âmbito de PES II, o estágio supervisionado ocorreu numa turma do 4.º ano de escolaridade, numa escola da zona urbana de Viseu. Ao longo do 2.º semestre, num período de cerca de 15 semanas, concederam-nos a oportunidade de desenvolver um conjunto de ações educativas, que visaram o alcance de aprendizagens significativas, pelos alunos que constituíram esta turma. Deste modo, as duas primeiras semanas de observação permitiram-nos compreender o modo como ocorriam as dinâmicas e interações educativas naquela sala de aula, ajudando-nos a conhecer os seus métodos, ritmos de trabalho e a turma em si mesma. Por outro lado, nas próximas 13 semanas, concederam-nos o privilégio de intervir individualmente, com o espaço de uma semana, face à colega de estágio, e de realizar uma intervenção em grupo, com vista a promover, nos alunos, um desenvolvimento harmonioso e pleno.

Neste caso, esta escola apresentava, no seu interior, dois andares e contava com 18 salas de aula, 2 para apoios. Além disso, era constituída por uma biblioteca, um bar, um refeitório/cantina, um ginásio e respetivos balneários, uma reprografia, uma papelaria e uma enfermaria. Para usufruto dos professores, existia ainda uma sala de professores, bastante acolhedora, vários gabinetes, entre estes o gabinete da direção e o gabinete de psicologia. Em contrapartida, apesar do espaço interior ser amplo, não apresentava grandes espaços livres para brincadeiras mais espontâneas, principalmente pela grande quantidade de alunos que frequentava esta escola.

No que se refere ao espaço exterior, este apresentava diversos recursos (pneus, jogos desenhados no chão, bancos, mesas, cadeiras), de modo a potenciar o brincar e a socialização das crianças. Além disso, havia um campo de futebol, um campo de

voleibol e uma caixa de areia, sendo este um local rodeado por algumas árvores que proporcionavam espaços de sombra. Perto do campo de futebol, existia um espaço acolhedor com um coberto, que permitia às crianças usufruírem-no para brincar e/ou conviver, como também para se desenvolverem atividades letivas. Destacamos também a existência de uma horta, constituída por vários canteiros, pertencentes a cada turma do 1.º CEB, no qual os alunos participavam, ativamente, na plantação e no cuidado dos produtos lá existentes, assumindo uma responsabilidade em questões relacionadas com a sua escola. Por outro lado, a zona de relvado que a escola apresentava, essencialmente perto da área da horta, proporcionava espaços de lazer, nos quais as crianças, nos seus tempos livres, por vezes, levavam mantas e sentavam-se lá a conviver e a brincar. De igual modo, esses espaços serviam para se desenvolverem outro tipo de atividades, como aulas ao ar livre, onde, como já observado, se realizaram, por exemplo, atividades de leitura ao ar livre. Esta escola apresentava infraestruturas renovadas e adequadas para um espaço de aprendizagem significativo.

A par disso, no 2.º semestre, por meio de PES II, o contexto de estágio foi uma escola que era integrada pelo 1.º CEB e pelo 2.º CEB, especificamente, numa turma do 4.º ano de escolaridade. Esta era constituída por vinte e quatro alunos, sendo dez alunos do sexo feminino e catorze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos. Todavia, a partir do mês de junho, esta turma passou a ser constituída por 23 alunos, dado que um dos alunos mudou de residência e, conseqüentemente, de escola. Cabe ainda referir que dos vinte e quatro alunos, três encontravam-se mobilizados pelas medidas universais e uma aluna pelas medidas universais e seletivas, respeitando, no seu processo de ensino e aprendizagem, o consagrado no Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho (2018).

A mobilização de medidas universais nestes três alunos foi justificada por os mesmos revelarem uma imaturidade emocional e uma elevada insegurança na forma como realizavam as tarefas solicitadas. Para além disso, um dos alunos era diagnosticado com Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção, com maior prevalência de desatenção. Nestes quadros, o reforço positivo foi considerado um elemento motivador na promoção da autonomia na realização das tarefas escolares e de apoios educativos, aspetos estes também observados por nós em contexto de estágio. Relativamente à aluna mobilizada pelas medidas universais e seletivas, esta era diagnosticada com a Perturbação de Aprendizagem Específica, com défice de leitura e de expressão escrita, com dificuldades ao nível da memorização da configuração

ortográfica dos grafemas e das palavras. De igual modo, revelava comorbidade com a Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção, uma vez que apresentava graves problemas ao nível da atenção, nomeadamente divagação na tarefa, bem como características da Perturbação do Espectro de Autismo e da Perturbação da Linguagem da Produção de Sons.

De acordo com os dados disponibilizados no Plano de Turma, constatou-se que, de um modo geral, os alunos eram oriundos de famílias que desempenhavam um papel ativo na sociedade, trabalhando em diversos setores do serviço público, profissões liberais e comércio. Ademais, o nível cultural e socioeconómico das famílias era considerado médio, em grande parte por a maioria dos pais possuírem um grau académico de licenciatura. Deste modo, segundo o Plano de Turma aferia-se que, a nível afetivo, a maioria dos alunos parecia enquadrada em ambientes familiares favoráveis ao seu desenvolvimento físico e intelectual, uma vez que o seu agregado familiar era constituído em média por três a quatro pessoas.

Neste seguimento, face ao mencionado anteriormente, é ainda de destacar que, embora a maioria dos pais apresentasse um envolvimento ativo na vida escolar dos educandos, reconhecemos que, por vezes, este tipo de envolvimento e participação nem sempre era realizado com uma colaboração afável através da professora titular. A par das informações e dos testemunhos recebidos, reconhecemos que a relação que se estabelecia entre a professora e a família era essencial para ambos e, conseqüentemente, para os alunos. Posto isto, a relação escola-família deveria apostar numa relação de colaboração, incluindo esta “noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (Marques, 1992, p. 14).

De um modo geral, os alunos eram ativos e comunicativos, respeitando algumas regras dentro da sala de aula, embora por vezes conversadores. Ao nível da aprendizagem, com exceção dos casos específicos referidos anteriormente, eram alunos que não apresentavam grandes dificuldades, ainda que se verificasse uma dualidade dentro da sala de aula. Melhor dizendo, por um lado, alguns destacavam-se pela sua participação positiva, empenho e autonomia e, por outro, alguns revelavam dificuldades de concentração, pouco ritmo de trabalho e falta de autonomia na concretização das tarefas. Por sua vez, consoante fomos conhecendo a realidade desta turma, apercebemo-nos de outro tipo de atitudes e comportamentos, que antes não

tivemos oportunidade de lidar, gerir e refletir. Esta experiência foi, igualmente, muito importante para nos confrontarmos com uma outra realidade, que carecia de outras estratégias, nomeadamente, ao nível social e especificamente interpessoal. Era também, aliás uma turma mais desafiante, ao nível da motivação, o que exigia da nossa parte um maior investimento, no cuidado da seleção de atividades, recursos e estratégias para os envolver e motivar, não só a curto prazo, mas também a longo prazo. No início, fomos acolhidos com alguma surpresa por assistirmos a certas reações, sobretudo entre eles, pois na turma anterior, onde tínhamos estagiado, havia uma maior união, respeito e empatia. Portanto, constituiu um desafio tentar de alguma forma sensibilizá-los para estas questões, através de diversas conversas com a turma, alertando-os para a relevância de adotarmos outro tipo de atitudes e comportamentos, procurando cada um de nós colocar-se no lugar do outro. Logo, a escola contribui, igualmente, para a formação global e plena de cada aluno, a par de um desenvolvimento harmonioso.

Nesta sequência face ao observado em contexto de estágio, a sala de aula apresentava uma dimensão pouco acolhedora, posto que limitava a acessibilidade pelo espaço, quer pela distribuição dos alunos, quer pelos docentes, na sua generalidade. Apesar da organização da sala de aula ainda corresponder ao tipo de estrutura tradicional, é de destacar o modo como se organizavam os alunos, como já foi referido anteriormente, alguns sentados em pares e outros individualmente, atendendo às características da turma. Posto isto, a orientadora cooperante adotou estas opções organizativas, dado que a maioria era conversadora, com vista ao seu sucesso educativo. Resumidamente, atendendo à área da sala de aula e o modo como os alunos estavam distribuídos, foi exigido um elevado número de mesas, o que limitava e restringia ainda mais o espaço da sala de aula, que não proporcionava um bom aproveitamento do mesmo.

Neste seguimento, como infere Oliveira (2015) “o espaço destinado às crianças deverá conter uma série de equipamentos e materiais que visem proporcionar um lugar adequado às mesmas, tendo em conta a faixa etária que vai usufruir deste local” (p. 5). Para o efeito, estes equipamentos e materiais devem reajustar-se a cada realidade da sala de aula, o que nem sempre se sucede, como foi verificado neste contexto. Deste modo, a orientadora cooperante, na altura, evidenciou possíveis soluções que estavam a ser acordadas com a escola, de forma a colocarem em cima o quadro interativo, com efeitos para projetar e substituir a parede dos quadros de cortiça por quadros a caneta,

eliminando o quadro a giz pelos seus aspetos menos favoráveis. O principal objetivo era, sem dúvida, fazer-se um maior aproveitamento do espaço do quadro disponível a utilizar. Além disso, mencionamos também o facto de não podermos usufruir da luz solar, já que as cortinas deviam estar fechadas para facilitar a visibilidade para o quadro interativo e o quadro de giz, dois recursos sistematicamente usados. Um outro aspeto menos propício era a qualidade do quadro pela fraca aderência ao giz, o qual nem sempre distinguia as diversas cores.

Assim, corroborando a ideia defendida por Teixeira e Reis (2012), é fundamental investir no espaço da escola e, neste caso específico, no espaço da sala de aula, melhorando-o para que este seja um espaço “mais acolhedor, mais humano, mais bonito; um espaço que permita a interação e em que seja agradável trabalhar” (p. 163). Por sua vez, ainda, como foi defendido pelos mesmos autores, “Não é possível pensar em práticas de ensino que ocorram no vazio, é necessário situá-las no contexto em que se inserem.” (Teixeira & Reis, 2012, p. 163).

1.2. Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Este segundo ano, no segundo ciclo de estudos, no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, concedeu-nos a oportunidade de conhecer, intervir e refletir no contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB). Esta oportunidade foi proporcionada por meio das unidades curriculares de *Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB I (Português e História/Geografia de Portugal)* e de *Prática de Ensino Supervisionada em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB II*.

Nesta continuidade, no âmbito da prática de ensino supervisionada, no contexto de 2.º CEB, o estágio supervisionado, no qual se desenvolveu um processo de intervenção pedagógica, decorreu numa escola da zona urbana de Viseu. Esta escola acolhia dois graus de ensino: o 2.º Ciclo e o 3.º Ciclo. Desde logo, importa salientar que o nosso estágio decorreu na mesma Escola, ao longo dos dois semestres, bem como com as mesmas turmas alvo de atuação pedagógica. Desta forma, tivemos a oportunidade de acompanhar uma mesma turma na disciplina de *Português* e uma outra na disciplina de *História e Geografia de Portugal* (HGP). Assim, primeiramente, iremos realizar um breve esclarecimento do modo como funcionaram as duas unidades curriculares em cada semestre, seguindo-se a caracterização do ambiente e do espaço

escolar e das turmas alvo de observação e intervenção.

Durante o 1.º semestre, tivemos possibilidade, durante um período de cerca de 12 semanas, de realizar um processo de análise e reflexão sobre o contexto educativo visado, a par de uma posterior intervenção. Destas semanas, três delas foram dedicadas à observação e as restantes, nove semanas, à intervenção (uma semana de intervenção a pares e as seguintes de intervenção individual). No decorrer dessas três semanas, a finalidade era observar e conhecer as turmas, nas quais iríamos intervir, no âmbito das disciplinas de *Português* e de *História e Geografia de Portugal*, atendendo ao ambiente educativo e ao desempenho dos alunos. Em contrapartida, nas semanas seguintes, um total de 9 semanas, o intuito foi desenvolver um conjunto de estratégias, atividades e metodologias distintas e significativas, que procurassem dar resposta às necessidades de cada uma das turmas.

No 2.º semestre, a prática de ensino supervisionada funcionou da mesma forma, sendo que decorreu num período de catorze semanas. Dessas catorze semanas, duas foram dedicadas à observação das duas turmas, como um meio de voltarmos a reintegrarmo-nos e compreender, uma vez mais, as opções didáticas adotadas, a organização do ambiente educativo e o desempenho dos alunos. Posteriormente, nas seguintes doze semanas, tivemos, novamente, o privilégio de lecionar essas duas disciplinas nas turmas em apreço, que acompanhámos desde o primeiro período. No entanto, já não decorreu, no início, uma intervenção a pares, sendo todas as aulas lecionadas individualmente, ainda que tenham ocorrido situações de entreajuda, quando necessário.

Em suma, o estágio foi marcado por um período de diferentes intervenções, ao longo das semanas previstas e calendarizadas. Inclusive, todas as semanas, ao contrário do vivenciado em contexto de 1.º CEB, estivemos a lecionar uma das disciplinas. Melhor dizendo, numa semana lecionámos uma das disciplinas, por exemplo *Português*, enquanto a colega de estágio lecionava a disciplina de *História e Geografia de Portugal*. Na semana seguinte, trocávamos, lecionando a outra disciplina, e assim sucessivamente, sendo que, nas aulas em que cada uma de nós lecionava, a outra colega estava também presente, em observação. Ademais, além da realização dos planos de aula e respetivos materiais de apoio eram elaborados, igualmente, relatórios crítico-reflexivos semanais, com a finalidade de aprimorarmos a nossa intervenção pedagógica e, consequentemente, o processo de ensino e aprendizagem. Na PES I -

2.º CEB, no 1.º semestre, lecionámos por semana dois blocos de 90 minutos e um bloco de 45 minutos em Português, enquanto que no seguinte semestre, na PES II - 2.º CEB lecionámos, por semana, dois blocos de Português de 90 minutos. Em vez de intervirmos no bloco de 45 minutos, começámos a observar, semanalmente, uma turma do 5.º ano, numa aula com a duração de 90 minutos. Por outro lado, na disciplina de História e Geografia de Portugal, lecionámos por semana um bloco de 90 minutos, não sendo possível lecionar o bloco de 45 minutos, pois coincidia com o funcionamento de uma outra unidade curricular na Escola Superior de Educação de Viseu. No entanto, exceccionalmente, apenas quando necessário, íamos lecionar essa aula de 45 minutos, para dar continuidade a alguma atividade que tivesse ficado pendente.

Neste seguimento, diremos que a escola, onde decorreu o estágio apresentava um espaço exterior acolhedor e agradável, com abrigo de diversas árvores, assim como um conjunto de mesas ao dispor, para a realização de diferentes atividades. Inclusive, tomámos conhecimento que a nossa orientadora cooperante, no âmbito da disciplina de HGP, chegou a recorrer a essas mesas para desenvolver tarefas com as suas turmas. Além disso, já tivemos a oportunidade de presenciar alunos a andar de bicicleta pela escola, destacando a dimensão do espaço exterior, propício a este tipo de atividades físicas, possivelmente, dinamizadas, em contexto de Educação Física. De igual forma, encontramos também espaços propícios para outras finalidades tais como o atletismo, o basquetebol, o futebol e o voleibol.

O espaço interior, por sua vez, era mais limitado, atendendo ao número de alunos, o que exigia, nos dias de chuva, que estes se encontrassem, amiúde, no corredor das salas de aula, o que gerava um maior ruído. Tinham, igualmente, ao seu dispor um bar e um espaço dedicado ao lazer e ao convívio dos alunos. De igual modo, é necessário destacar a biblioteca escolar, que apresentava um conjunto variado de materiais e espaços propícios ao trabalho, quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos, configurando-se como muito pertinente, para o caso concreto, as palavras de Ramos (2015), quando afirma

Nesta sociedade, marcada pela mudança a que a revolução tecnológica conduziu, a biblioteca escolar é apontada pela literatura internacional e nacional como eixo de inovação pedagógica nas instituições educativas, capaz de contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias a um cidadão

do século XXI, que compreendem, entre outras, a capacidade de ler de forma hábil e crítica. (p. 3)

A par disso, importa ainda realçar o cuidado que apresentava esta biblioteca em acolher uma diversidade de obras literárias e de textos não literários (exemplos: enciclopédias, jornais e revistas), privilegiando também a inclusão. Um exemplo desta inclusão (cf. Figura 4) consistiu no cuidado de ser disponibilizado um conjunto de obras literárias, em *Braille*, especialmente, aquelas que estão previstas para a leitura e análise nos currículos de Português, assim como um dicionário traduzido para *Braille*, composto por diversos volumes. A inclusão é um dos princípios educativos que deve ser respeitado e valorizado, pois, atualmente, a escola reveste-se de uma vasta “diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (Martins et al., 2017, p. 13).

Figura 4

A biblioteca escolar enquanto um espaço inclusivo - exemplos de materiais de apoio em Braille: “Dicionário de Língua Portuguesa” (em diferentes volumes) e a obra literária: “Ulisses” de Maria Alberta Menêres



Além do mais, a biblioteca tinha ainda ao dispor diversos computadores e um projetor, pelo que, mais do que uma vez, constatamos que servia de espaço para a lecionação de algumas turmas. De um modo geral, esta biblioteca estava muito bem organizada, munida de um *blogue* digital e um conjunto de livros em destaque, de acordo com diversas temáticas e efemérides. Este espaço auxiliou-nos e abrigou-nos, durante o estágio, no âmbito da preparação das aulas e no diálogo com os demais intervenientes educativos, incluindo os orientadores cooperantes. Por último, a escola apresentava uma sala de professores, na qual fomos também muito bem recebidas e serviu como uma oportunidade de nos integrarmos na escola e conversar com outros professores, conhecendo melhor os sabores e saberes da profissão.

Nesta perspetiva, no 1.º e 2.º semestres, por meio da *Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB I (Português e História/Geografia de Portugal)* e de *Prática de Ensino Supervisionada em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB II*, como referimos anteriormente, tivemos a oportunidade de acompanhar e intervir em duas turmas, as quais passamos de seguida a caracterizar. Um desafio que sentimos para a caracterização das turmas prendeu-se com o facto de termos tido conhecimento que naquele ano letivo de 2023-2024, já não era obrigatório a elaboração do documento correspondente ao Plano de Turma. Embora, na ótica de alguns professores, alguns documentos devessem ser antes simplificados e não eliminados, uma vez que ajudam a conhecer melhor as realidades alvo de intervenção. Por esse motivo, a caracterização que se segue teve em consideração as informações disponibilizadas sobre cada turma pelos respetivos professores responsáveis.

Deste modo, a turma alvo de intervenção, no âmbito da lecionação da disciplina de *História e Geografia de Portugal*, foi uma turma do 6.º ano de escolaridade, constituída por 23 alunos, sendo que 11 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino, compreendidos entre as idades dos 10 e os 12 anos. No entanto, havia um aluno que nunca chegou a ir às aulas, pelo menos, naquelas em que lecionámos, devido a um crescente desinteresse escolar interligado, igualmente, com o seu contexto sociocultural, sendo esta uma situação delicada e ainda por resolver. Por outro lado, na turma havia quatro alunos com necessidades educativas e medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, (Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, 2018), que condicionavam o seu desempenho escolar.

Uma aluna apresentava uma Perturbação Específica de aprendizagem ao nível

da leitura e escrita (Dislexia/Disortografia) de grau ligeiro a moderado. Um outro aluno evidenciava como áreas menos desenvolvidas a representação mental, memória e retenção auditiva imediata, no raciocínio sequencial e conteúdo simbólico, na compreensão, avaliação e planeamento de situações sociais, na aptidão para estabelecer sequências temporais, relações causa-efeito e a atenção visual, provável consequência da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), nomeadamente dislexia/disortografia diagnosticadas. Um outro aluno apresentava Problemas de Desenvolvimento Intelectual (PDI) em comorbilidade com Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA), que constituíam barreiras no acesso e participação do aluno às aprendizagens e que podiam colocar em causa a aquisição das competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Referente a este último caso, a orientadora cooperante confidenciou que iam propor este aluno para as medidas adicionais, de modo a reajustarem os currículos, as atividades e as estratégias de aprendizagem. De acordo com Nóvoa (2010), as escolas deveriam ser diferentes, afirmando-se o especialista defensor “da diversidade das escolas e da diversificação dos percursos de estudo e de formação. Há muitas viagens que podem ser feitas no mesmo rio. Valorizar formas diferentes de fazer a escola é multiplicar as oportunidades de cada um” (p. 45). Uma outra aluna assumia como áreas menos desenvolvidas a leitura, a expressão escrita, a perceção visual e a atenção, provável consequência da PEA, nomeadamente dislexia/disortografia/discalculia e PHDA diagnosticadas. Por essa razão, todos estes alunos usufruíam de um conjunto de medidas universais e seletivas, atendendo às necessidades de cada aluno, com vista a colmatar as suas dificuldades. Para o efeito, para cada um destes casos houve o cuidado de se proceder a uma avaliação e, com base nela, de se sugerir algumas medidas a colocar em prática para auxiliar estes alunos, de modo a terem, igualmente, meios e apoios para alcançar o sucesso educativo.

De um modo geral, os pontos fortes do trabalho da turma eram a motivação e o gosto por aprender, bem como o envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos. Relativamente ao nível dos problemas diagnosticados/fragilidades da turma, destacavam-se as diferentes vivências/conhecimentos, dificuldade no cumprimento de regras, alguma inquietude e imaturidade, diferentes ritmos de aprendizagem, alguma falta de hábitos e métodos de trabalho e conversas paralelas entre os alunos durante o decorrer das atividades letivas. Por parte de alguns alunos verificou-se a dificuldade de se manterem atentos,

concentrados e organizados, levando-os a uma participação desorganizada/inoportuna e a dificuldades de compreensão/interpretação de enunciados escritos e/ou fontes históricas. De igual forma, é de destacar que nas aulas de HGP, a orientadora cooperante acompanhava esta turma desde o 5.º ano e, desde aí, promovia o ensino e a aprendizagem da História através de metodologias ativas, mediadas, em especial, pelo uso de tecnologia e pelo método de trabalho em grupo. As metodologias ativas priorizam, a par das intencionalidades educativas e estratégias pedagógicas, o aluno no centro da aprendizagem, com a finalidade de se proporcionar um processo de ensino e aprendizagem mais significativo, eficiente e eficaz (Sefton & Galini, 2022).

Deste modo, o trabalho desenvolvido pela orientadora cooperante ajudou-nos, igualmente, a repensar o ensino e a aprendizagem da disciplina de HGP. À luz disso, a matriz da didática da História

sugere a imprescindível relação entre a vida prática dos sujeitos - professores e alunos - e a ciência da história, quando se propõe um processo de ensino e aprendizagem, pois é ela o ponto de partida e de chegada do ensino de história, partindo das carências e dos interesses dos sujeitos, sempre relacionados ao mundo onde eles estão e poderão ser envolvidos. (Schmidt, 2017, p. 63)

Numa outra perspetiva, a turma alvo de intervenção, no âmbito da leção da disciplina de *Português*, foi uma turma do 6.º ano de escolaridade, constituída por 25 alunos, em que a maioria, 15, eram do sexo feminino e os restantes 10 alunos do sexo masculino. As idades eram as esperadas para este ano de escolaridade, exceto um aluno, que iria completar 14 anos. As profissões dos pais eram as mais variadas, sendo uma boa parte especializadas, não se verificando desemprego. As habilitações dos pais eram, na sua maioria, médias ou superiores. Todos os alunos tinham o acompanhamento de um dos pais, ou de ambos, no apoio ao estudo e a esmagadora maioria possuía boas condições de espaço para estudar, bem como livros em casa. Apesar de cerca de metade da turma receber apoio económico, apenas 3 alunos usufruíam do escalão A. Havia vários alunos com dificuldades visuais, mas a esmagadora maioria não apresentava problemas de saúde. Igualmente foi dado a conhecer que quase todos os alunos beneficiaram da Educação Pré-Escolar e quase todos tiveram um bom aproveitamento no 1.º CEB. Além do mais, quatro alunos apresentaram Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), beneficiando de medidas seletivas

ou adicionais. Uma dessas alunas apresentava cegueira, pelo que exigia apoio e materiais específicos, o que lhe foi sempre proporcionado. A turma obteve bom aproveitamento no final do ano, com a média a cifrar-se em 4,0. Além disso, um aluno foi transferido para o sétimo ano de escolaridade, no final do primeiro período. Três alunos chegaram à turma durante o segundo período, ficando dois deles a residir num lar de acolhimento.

Passamos agora, em concreto, à identificação dos alunos com necessidades educativas e às respetivas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, 2018). Um aluno apresentava Problemas de Desenvolvimento Intelectual (PDI) e suas consequentes dificuldades de aprendizagem. Uma aluna, como já o afirmámos era cega, tendo acesso a materiais inclusivos, entre eles a máquina de escrita *Braille*, os manuais escolares em *Braille* e as obras literárias em *Braille*, alvo de exploração em sala de aula, bem como o acompanhamento de uma professora, apenas numa das aulas, por semana. Apesar disso, era uma aluna muito autónoma e com uma boa capacidade de iniciativa, de que foi exemplo ter aproveitado as férias da Páscoa para realizar a leitura da obra literária “Os Piratas - Teatro” de Manuel António Pina. Esta limitação da aluna instituiu-se, por outro lado, como uma oportunidade visível para promover a entreaajuda e a empatia entre os colegas, tal como podemos demonstrar através de um anexo bastante significativo (cf. Anexo 1).

Por sua vez, um outro aluno apresentava Perturbação Específica de Aprendizagem com défice na leitura, escrita de grau moderado e Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA). Um outro aluno revelou problemas de linguagem, alterações significativas na fala, o que se refletia na leitura e compreensão textual. Manifestava também fragilidades na caligrafia e ortografia. A área prioritária de intervenção seria o domínio do Português, a base de toda a aprendizagem. Por último, um outro aluno teve a sua avaliação psicológica só concluída perto do final do ano letivo, pelo que deverá ser feita a avaliação psicopedagógica no início do próximo ano letivo, com vista à aplicação de medidas do DL n.º 54/2018, 6 de julho. O relatório referia que apresentava défice cognitivo e PHDA.

No que diz respeito ao aluno que transitou para o sétimo ano de escolaridade, este era considerado sobredotado, sendo que já tinha passado para o quinto ano com um elevado grau de desmotivação, porque as expectativas de aprendizagem que ele tinha não eram minimamente satisfeitas pela escola. O aluno, a partir do meio do ano

letivo, já se recusava a ir às aulas e aproveitava o mínimo problema de saúde para faltar prolongadamente. No terceiro período, a encarregada de educação comunicou ao diretor de turma que o aluno se encontrava em sofrimento e fez um requerimento à direção para que ele pudesse passar diretamente para o sétimo ano de escolaridade. O requerimento não obteve provimento porque, tal processo competia ao Conselho de Turma (CT). O diretor de turma contactou a direção e respondeu que não seria possível acontecer essa situação entre ciclos diferentes, insistindo que fosse feita uma consulta ao Ministério da Educação, o qual respondeu que não via impedimento. Assim, no início daquele ano letivo, o conselho de turma traçou um plano de atuação, que previa a lecionação e a avaliação de todos os conteúdos do 6.º ano até ao final do primeiro período. Assim foi feito. No final do período, verificou-se que o aluno tinha obtido aproveitamento em todas as disciplinas. O Conselho de Turma fez o requerimento para que o aluno fosse integrado no 7.º ano no início do segundo período. Foram adicionados dois relatórios de avaliação psicológica, que já haviam sido elaborados, os quais atestaram que as capacidades cognitivas do aluno estavam muito acima da média. A questão foi analisada pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), que, perante o parecer favorável dos Serviços de Psicologia e Orientação e do Conselho de Turma, deu também parecer favorável. O processo subiu ao Conselho Pedagógico, o qual aprovou a transição antecipada do aluno para o 7.º ano. No fim do ano letivo, aferiu-se que o aluno concluiu o 7.º ano com muito boas notas e sentiu-se mais bem integrado na turma do 7.º ano do que estava na turma do 6.º ano.

Entretanto, como foram integrados os dois novos alunos e a nova aluna na turma, no 2.º período? Um dos alunos integrou-se rapidamente na turma, começando logo a conviver e a jogar à bola com os colegas. Face às suas grandes dificuldades, foram-lhe prestados os devidos apoios ao estudo, tanto na escola como no lar de acolhimento. Foi imediatamente pedida uma avaliação psicológica, a qual foi feita ao longo do terceiro período, tendo revelado algum défice cognitivo, bem como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). O outro aluno mostrou-se mais introvertido e com dificuldades de expressão. A pedido do diretor de turma, os seus colegas fizeram um esforço para o integrar, o que se revelou difícil. No entanto, as auxiliares de educação conseguiram acolhê-lo e integrá-lo com bastante sucesso. O aluno parecia sentir-se mais à vontade junto de adultos do que com os seus pares. Foram-lhe aplicadas as medidas previstas no seu Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). A outra aluna, chegada dos Estados Unidos da América, embora originária do Brasil,

apresentava algumas dificuldades na Língua Portuguesa, pelo que beneficiou de um apoio ao estudo a essa disciplina, acabando por se integrar bem na turma.

Numa outra perspetiva, é indispensável referir que a turma em apreço teve de lidar com uma turbulência emocional indelével como foi o falecimento inesperado de uma aluna, no primeiro período, em dezembro. No dia seguinte ao trágico acontecimento, uma psicóloga foi dar umas palavras de conforto e apoio à turma, prontificando-se também a receber e a apoiar todo e qualquer aluno que precisasse. Apenas a colega mais próxima da aluna aproveitou esse apoio psicológico. Outros alunos referiram que preferiam mitigar a dor em casa, com o apoio da família. Também o diretor de turma falou com todos os alunos, oferecendo o seu apoio incondicional. Os alunos tomaram a iniciativa de escrever uma bonita homenagem à colega, que quiseram apresentar no sarau de Natal. Como não houve sarau, fizeram a homenagem no Dia do Agrupamento, subindo todos ao palco e endereçando as mensagens que cada um tinha criado para o efeito. Posto isto, consideramos que a turma superou o trauma, dentro do possível, e acabou por funcionar como qualquer outra turma, apesar das circunstâncias.

Em suma, esta turma, referente à observação e lecionação no âmbito da disciplina de Português, no decorrer do ano letivo, tornou-se mais participativa, à medida que fomos estabelecendo uma relação mais consolidada com a mesma. Além disso, ao nível da gestão da sala de aula e das interações, era favorável, especialmente, pelo facto de apresentar bons comportamentos e atitudes. Apesar disso, evidenciamos que ainda havia alunos que apresentavam um défice de participação oral nas aulas. Assim sendo, visou-se estimular a solicitação oral dos alunos, entre outras estratégias que os colocavam como protagonistas da sua aprendizagem para os envolver e participar mais nas atividades desenvolvidas. Por isso, era necessário diversificar mais as estratégias mobilizadas, tornando-as mais criativas e convidativas a despertar o gosto por aprender, apelando à participação e ao envolvimento da turma, o que exige, na formação do professor, um “investimento em conhecimentos que o habilitem para ensinar, motivar e avaliar o aluno em um formato mais eficiente” (Lago et al., 2021, p. 7).

Finalmente, ainda tivemos a oportunidade de observar uma outra turma do 5.º ano de escolaridade, em algumas aulas, no segundo semestre, no decorrer da *Prática de Ensino Supervisionada em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB II*. Sobre esta turma não tivemos acesso aos dados e informações para uma caracterização contextualizada e fundamentada da mesma. Esta era uma turma

revestida por uma diversidade cultural, onde tivemos alunos provenientes de um país africano, do Brasil e da Ucrânia. Face a esse contexto, importava também compreender o contributo dos professores na integração de alunos, com origens culturais distintas, quer na escola, quer na sociedade, “devendo, pois, existir respeito por cada uma delas, de forma a que possa ocorrer uma evolução no seu processo cognitivo e relacional” (Gomes et al., 2019, p. 22). Por outro lado, igualmente, serve como uma oportunidade de valorizarmos a importância que a língua assume, a qual “pode ser encarada como mais poderoso meio de comunicação e de expressão de ideias, possibilitando a interação entre os sujeitos” (Gomes et al., 2019, p. 23).

Neste caso, em especial, esta turma apresentava desafios ao nível dos comportamentos e atitudes, o que prejudicava o ambiente educativo e, consequentemente, a relação professor-alunos, tornando-a mais fragilizada. Embora fosse uma turma com interesse em participar, isto é, a dar resposta aos desafios propostos, havia determinados alunos que não aceitavam muito bem quando eram contrariados ou chamados à atenção, assumindo, por conseguinte, comportamentos desafiadores e provocadores para com o professor titular. A par disso, esta turma levou-nos a refletir sobre outro tipo de questões interligadas à indisciplina e ao modo como é necessário enfrentá-la, com vista a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais harmonioso, prazeroso e significativo.

Um episódio a destacar ocorreu numa das aulas observadas, decorrente de uma chamada de atenção do professor titular a um aluno, o qual negou que estava a conversar, sendo que já era habitual este seu tipo de comportamento. No decorrer deste episódio, a par de outras situações já decorrentes com determinados alunos desta turma, o professor pediu a este aluno para sair da sala de aula, atendendo aos constantes comportamentos desviantes que apresentava e tinha vindo a apresentar ao longo das aulas. Todavia, a atitude desse aluno perante este pedido do professor foi o que agravou ainda mais a situação, pois recusou-se a sair da sala de aula, respondendo de forma muito inadequada ao professor. Para o professor poder prosseguir com a aula teve de recorrer à diretora de turma que se fez presente a muito breve trecho.

A partir deste exemplo, podemos inferir como a indisciplina é um ponto importante de reflexão para todos os professores, importando compreender o que motiva determinados alunos a tomarem posições pouco ortodoxas. Na verdade, tal como nos lembra Rodrigues et al. (2012),

(...) a relação professor-aluno depende primordialmente, no que se refere apenas à responsabilidade do professor, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática fundamentada com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o conhecimento do professor e o dos alunos. (p. 25)

A verdade é que lidar com estas questões torna-se, cada vez mais, desafiante. Embora, o professor tenha um papel imprescindível na construção destas pontes, de modo a proporcionar um ambiente propício à aprendizagem, todos têm de colaborar.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas com apresentação de evidências

Este espaço é dedicado a realizar uma apreciação crítica das competências desenvolvidas, a par da apresentação de evidências, em contexto de 1.º CEB e de 2.º CEB, proporcionadas pelas unidades curriculares de PES I e PES II. Ao longo deste percurso, foram-nos proporcionadas diversas oportunidades para (re)pensar sobre a nossa intervenção pedagógica, incluindo as suas diferentes etapas, a sua preparação, o seu desenvolvimento (conteúdos e objetivos; atividades de ensino-aprendizagem; recursos didáticos; gestão pedagógica) e a sua reflexão. Numa outra perspetiva, semanalmente, aquando das nossas intervenções, tivemos a possibilidade de refletir criticamente sobre diversos tópicos entre eles: informação sobre o desempenho das crianças relevantes para planificações com a turma; apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para planificações com a turma; apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma; destaques sobre o nosso desempenho e desafios futuros do nosso desempenho.

Por esse motivo, “a prática surge como espaço privilegiado de integração de competências. Isto só é possível se o professor refletir sistematicamente sobre o que faz e sobre o que vê fazer.” (Amaral et al., 1996, p. 98). Neste sentido, as dimensões da reflexão são imprescindíveis, entre elas: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Ademais, “A experimentação e reflexão são elementos autoformativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades.” (Amaral et al., 1996, p. 98). Portanto, toda esta bagagem, neste contínuo processo reflexivo, conduz-nos até esta paragem, apreciando

criticamente a viagem que nos proporcionou estes dois anos de Mestrado.

Nesta linha de pensamento, Shulman e Shulman (2016) reforçam, no seu modelo apresentado, no trabalho realizado em “Promover comunidades de professores aprendizes”, a relevância de refletir sobre a concepção de um professor competente e da aprendizagem docente, numa perspectiva de constante transformação. Assim sendo, “o novo modelo sustenta que as características do desenvolvimento do professor competente, e, portanto, da aprendizagem docente, são: *visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade*” (Shulman & Shulman, 2016, p. 124). No seu ponto de vista, um professor competente que, verdadeiramente, ambiciona e deseja melhorar as suas capacidades e aprender com base na sua própria prática e por outros meios, carece, necessariamente, de ter consciência que “a reflexão é chave para a aprendizagem e o desenvolvimento do professor” (Shulman & Shulman, 2016, p. 128). Por essa razão, este tipo de propostas apreciativas sobre a nossa prática buscam uma contínua aprendizagem e (re)adaptação, a par da nossa experiência prática. Logo, “a análise crítica da própria prática e o exame crítico de quão bem os alunos responderam a essa prática são elementos centrais de qualquer modelo de ensino. No coração dessa aprendizagem está o processo da reflexão crítica.” (Shulman & Shulman, 2016, p. 128).

Neste sentido, a apreciação crítica das competências desenvolvidas com apresentação de evidências face ao 1.º CEB e ao 2.º CEB, nas PES I e II, tem como ponto de referência os *Padrões de Desempenho Docente*, apresentados no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro. Os padrões de desempenho docente têm como finalidade estimular uma autorreflexão, numa avaliação do desempenho docente, através de um diálogo reflexivo, enriquecedor para a transformação da profissão docente. Desta forma, as vertentes caracterizadoras da atuação profissional docente, no âmbito da definição dos padrões do seu desempenho, são as seguintes: i) dimensão profissional, social e ética; ii) dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa; iv) dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Finalmente, com vista a apoiar esta apreciação crítica, cada dimensão conta com um conjunto de domínios, a par de um conjunto de indicadores, devendo estes aspetos serem articulados e transversais ao desempenho docente, os quais carecem de ser vistos de forma integrada e global. Posto isto, de seguida, como é nosso propósito,

iremos reportamo-nos a cada dimensão e aos domínios envolventes, fazendo uma abordagem a cada uma, comprovando com evidências, em primeiro lugar, relativamente ao 1.º CEB e, num segundo momento, respeitante ao 2.º CEB.

2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste primeiro momento, iremos debruçar-nos sobre o contexto de 1.º CEB, realizando uma apreciação crítica sobre as práticas desenvolvidas, com vista a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso e significativo, nas práticas educativas futuras.

Primeiramente, no que diz respeito à dimensão - **vertente profissional, social e ética** - esta deve ser perspectivada de modo transversal às restantes dimensões, a qual engloba os seguintes domínios: *compromisso com a construção e o uso de conhecimento profissional, compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos e compromisso com o grupo de pares e com a escola*. Felizmente, nos dois contextos de estágio, nas PES I e II, a importância destas questões levantou-se à medida que fomos conhecendo cada turma. Algo que ajudou muito a reconhecer a importância desta vertente na nossa formação foi o facto de termos conhecido duas turmas distintas ao nível das atitudes e comportamentos, reconhecendo-se ainda mais a importância das questões relacionadas com a *Cidadania e Desenvolvimento*, essencialmente, no contexto de PES II, numa turma do 4.º ano de escolaridade. Tal levou, num primeiro momento, a um longo processo de autorreflexão sobre o papel do professor na vida dos alunos, nomeadamente, no que se refere ao tipo de alunos que queremos formar, apenas ao nível da obtenção de resultados alusivos à avaliação final ou atendendo ao seu desenvolvimento global e pleno.

Deste modo, no que respeita ao domínio do *compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional*, importa salientar que, a par dos seguintes indicadores apresentados, visou-se o *reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada e a reflexão crítica sobre as práticas*. A par disso, semanalmente, relativamente aos dias alvo de intervenção, tivemos que realizar diferentes relatórios crítico-reflexivos que possibilitaram uma autorreflexão sobre a nossa intervenção pedagógica, com vista a melhorar as nossas ações estratégicas. Tudo isso são ferramentas, que contribuem para o desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais para uma prática reflexiva mais consciente. Desta forma, “na

formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 22).

Ao longo do nosso percurso formativo, devemos ser capazes de questionar o que se leciona, desenvolvendo um espírito crítico e reflexivo provocador, que seja capaz de contribuir para a construção da nossa identidade pessoal e profissional (Nóvoa, 1992). Igualmente é de salientar que não devemos ser capazes de dar aos alunos um conteúdo sem saber o que eles já sabem sobre o mesmo, na medida em que é através desses conhecimentos prévios que as ideias são mais bem desenvolvidas e aprendidas. A par disso, destacamos a primeira reflexão crítica realizada no âmbito de PES II (1.º CEB – 4.º ano de escolaridade), tendo esta integrado o primeiro relatório de estágio, a par das primeiras intervenções realizadas, revelando, desde logo, a importância de refletirmos sobre estas questões, sustentado em investigação atualizada e/ou em estudos de autores de referência (cf. Anexo 2). Aí também se reconhecem os seguintes indicadores, presentes ao longo das nossas reflexões: *reconhecimento pelo seu desenvolvimento profissional* e o *reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens*.

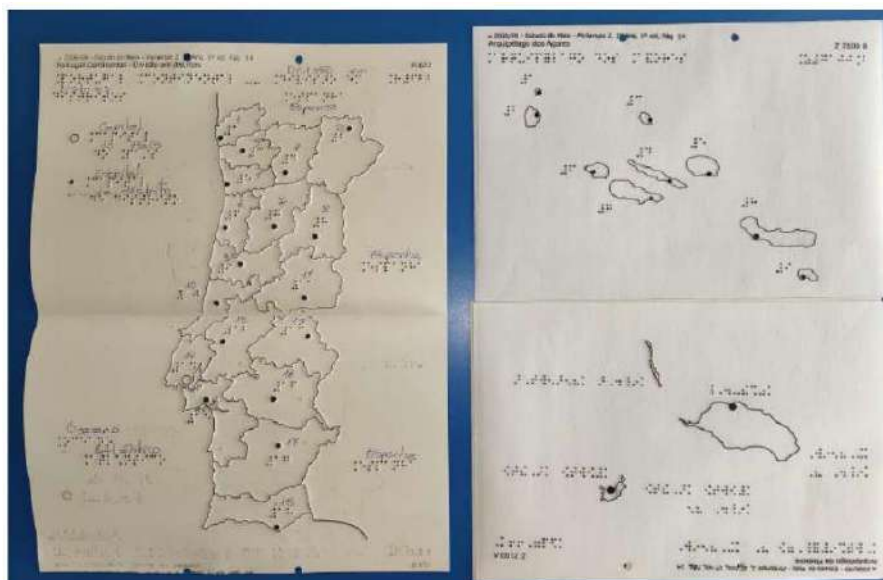
Além do mais, este relatório crítico-reflexivo, que se apresenta em anexo, conduz-nos ao seguinte domínio, acreditando-se todos eles estarem ligados nesta reflexão face à formação docente, o *compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos*. Deste modo, esse relatório, além de evidenciar reflexões sobre a nossa prática profissional, igualmente reforça a importância dos seguintes indicadores: *reconhecimento do dever na promoção do desenvolvimento integral de cada aluno*, *responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes* e *responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas de cada aluno*. Aliás, com vista a reconhecer, uma vez mais, a relevância de promovermos um desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, no alcance de aprendizagens significativas, destacamos três atividades desenvolvidas neste âmbito, em PES I e PES II, no contexto de 1.º CEB (cf. Anexos 3, 4 e 5). Nos anexos mencionados encontram-se atividades desenvolvidas com as turmas que visaram potenciar também o *saber ser*, sensibilizando-nos para estas questões, enquanto futuros profissionais da educação, para que sejamos capazes de contagiar os alunos e, conseqüentemente, promover um desenvolvimento pleno e harmonioso.

Assim, cada um de nós tem um tesouro escondido que deve ser revelado e valorizado pela escola por meio do desenvolvimento dos quatro pilares da educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (Delors et al., 1998). Nesta medida, procurámos ajudar a atribuir significados ao que o aluno é capaz de aprender. Para tal é fundamental colocarmo-nos no lugar dos alunos, procurando compreendê-los e ouvir os seus gostos e interesses, mas também é necessário valorizar o trabalho do professor, as suas emoções, o que pensam e o que dizem, promovendo o seu envolvimento nos projetos curriculares da escola e da turma com o intuito de gerir a aprendizagem. Por sua vez, segundo o indicador *atitude informada e participativa face às políticas educativas* importa salientar a relevância das consultas e análises realizadas às Aprendizagens Essenciais, aos planos de turma, aos projetos educativos e aos planos anuais de atividades. A par disso, o conhecimento da realidade de cada turma ajuda a dar respostas às suas verdadeiras necessidades, adequando-se a nossa intervenção pedagógica às mesmas.

Nesta linha de pensamento, somos levados para o último domínio desta dimensão, o *compromisso com o grupo de pares e com a escola*, destacando-se a este nível o indicador do *reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional*. A par disso, ao longo do estágio sempre houve abertura para as sugestões da orientadora cooperante e da colega de estágio, auxiliando-nos sempre que fosse necessário. Igualmente, por parte dos docentes da ESEV, na partilha de reflexões, dificuldades e recursos. Como já foi possível refletir, em parte, sobre a importância da colaboração no processo de ensino e aprendizagem, reforça-se novamente que, estas “noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (Marques, 1992, p. 14). A consolidação de todas as relações estabelecidas na comunidade educativa assim o exige, face aos desafios atuais com que nos deparamos, sendo que esta nova construção pedagógica requer dedicação, trabalho em equipa e constantes reflexões individuais e conjuntas (Nóvoa, 2019). Por isso, igualmente foi de destacar o trabalho realizado, em PES I, no 1.º CEB, pela professora de Educação Especial, que acompanhava o aluno com cegueira para colaborar connosco nas atividades propostas. Semanalmente, esta professora tinha o cuidado de adaptar todos os materiais para *Braille*, com vista a verdadeiramente incluir este aluno na turma, como se verifica no exemplo apresentado na Figura 5.

Figura 5

Adaptação para Braille de um mapa de Portugal Continental e Insular vigente num dos manuais de Estudo do Meio, do 2.º ano de escolaridade



Por outro lado, também, privilegiámos, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, atividades que promovessem a colaboração entre professor-alunos e alunos-alunos. De que são exemplo atividades de trabalho em grupo, a pares e em coletivo, por meio de jogos (*Kahoot*), construção de textos, *caça ao tesouro*, construção de um livro, entre outras. Curiosamente, verificámos duas situações diferentes na turma do 2.º ano e na turma do 4.º ano, em termos do trabalho em grupo. A turma do 4.º ano resistia mais em trabalhar com colegas que não tinham tanta afinidade, todavia, foi sendo trabalhado, de modo a melhorar as suas atitudes e comportamentos. Aliás, o facto de arranjarmos diferentes estratégias e diversificarmos os grupos ajudou-os a melhorar a sua capacidade de trabalho em grupo. Posto isto, por meio de aulas cooperativas emergem diversos elementos entre eles: interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, interação estimuladora, preferencialmente face a face, das competências sociais e da avaliação de grupo (Martins & Pires, 2018). Portanto, este tipo de trabalho realizado em sala de aula é revestido de uma complexidade, que exige um especial cuidado e dedicação, no modo como é estruturado e orientado. Na reflexão apresentada, no Anexo 2, foi abordada esta questão e a sua importância no estabelecimento de uma melhor relação entre os alunos.

Um outro acontecimento relevante aqui a partilhar sucedeu-se em contexto de

PES II, no 1.º CEB, quando se vivenciou uma situação de intervenção, onde um aluno comentou “- Partilhar é injusto”, por se ter partilhado a *internet* com um colega, dado que estava a ter dificuldades de acesso à mesma com o seu *router Wi-fi*. Este momento foi uma oportunidade de reforçar e debater sobre a importância do trabalho colaborativo, em especial, sobre a capacidade de partilha com o outro. Aliás, foram os seus próprios colegas que procuraram, de forma empenhada, esclarecer o porquê da sua afirmação ser inadequada. Logo, os sentimentos de partilha que se procuraram generalizar e apelar aos alunos direccionaram-se no respeito pelo outro, na entreaajuda, na capacidade de resolver problemas e na promoção de boas relações interpessoais.

Por outro lado, em PES I, no 1.º CEB, alimentou-se um trabalho já iniciado pela orientadora cooperante, potenciando, igualmente, sentimentos de empatia, respeito, entreaajuda, colaboração e honestidade. Neste sentido, há um constante alerta para o modo como interagimos com o outro, sensibilizando-os para as regras de interação, não permitindo esse tipo de atitudes e comportamentos em sala de aula, com vista a proporcionar um bom clima de aprendizagem, propício ao alcance de aprendizagens significativas. Para tal, procurámos, sempre que possível, promover neles sentimentos de empatia, amizade, cuidado e respeito. Portanto, aquando da partilha de ideias e opiniões, quando ocorrem momentos de diferentes perspetivas ao longo de uma discussão, procura-se apelar à compreensão e ao respeito do ponto de vista do outro.

No que diz respeito à segunda dimensão - ***desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*** - procurámos promover, por meio dos domínios a ela associados, a *preparação e organização das atividades letivas, a realização das atividades letivas, a relação pedagógica com os alunos e o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos*. De que forma tal sucedeu? Por meio das propostas apresentadas pela orientadora cooperante, apoiadas nos documentos de referência (as Aprendizagens Essenciais), em função da turma, desenvolvendo-se diferentes planos de aula e sucessivas intervenções pedagógicas.

Ao longo da PES I e II, no 1.º CEB, tivemos a oportunidade de ir aperfeiçoando o processo de planificação, com sugestões de melhoria pelas orientadoras cooperantes, a colega de estágio, os supervisores, entre outros docentes. Claramente, num momento inicial houve um maior receio e dúvidas, melhorando-se ao longo deste percurso. Apesar disso, uma das maiores dificuldades reside na avaliação, face aos seus critérios de êxito, de forma mais rigorosa e coerente sobre o que estávamos a avaliar. Por sua vez,

este foi também um aspeto que foi melhorado no decorrer das planificações, através das sugestões dos supervisores de estágio, desenvolvendo-se um olhar mais cuidadoso e atento sobre o processo de ensino e aprendizagem. Estes aspetos abordados relacionam-se com o seguinte indicador: *planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis*. Por essa razão, no decorrer da “elaboração do plano de aula, deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que a aula é um período de tempo variável, as características dos alunos, suas possibilidades, necessidade e interesses” (Conceição et al., 2019, p. 7).

Ao nível do indicador *conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar*, é essencial termos consciência, a partir da formação docente, que não é suficiente termos o conhecimento científico sobre uma dada área curricular, mas igualmente o conhecimento pedagógico e didático (como ensinar esses conteúdos?). Neste sentido, a Didática também assume outras dimensões que se interligam e fomentam esse sentido crítico e reflexivo, dado que

A Didática implica muito mais do que ‘ensinar o quê’ e ‘como ensinar’. Os didatas colocam-se outras questões. Interrogam-se sobre ‘a quem ensinar o quê’, ‘porquê e para quê ensinar determinadas matérias’, ‘quando e onde fazê-lo’, ‘em que condições’, ‘com que resultados’. (Alarcão, 2020, p. 88)

Logo, na perspetiva de Shulman e Shulman (2016), “um professor competente precisa entender o que deve ser ensinado, assim como precisa saber como ensinar” (p. 125).

Além do mais e ainda a par desse indicador, um dos principais objetivos, atualmente, no 1.º CEB, é a capacidade do professor articular todos os conteúdos, ou seja, as diferentes áreas disciplinares. Este foi um dos principais desafios, quer na PES I, quer na PES II, dado que exigiu da nossa parte flexibilidade, criatividade e motivação, procurando não perspetivarmos a educação em “fatias”, mas como um “bolo” global e completo. Curiosamente, o desafio na PES I, no 1.º CEB, era mais a questão de termos uma maior quantidade de diversas áreas curriculares/tempo (Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Oferta Complementar, Apoio ao Estudo) e tentar articular todas elas, de alguma forma. Em contrapartida, no caso de PES II, no 4.º ano de escolaridade, o desafio era o tempo, mas por conta de termos redução de horário, isto é, não lecionávamos o Inglês e a Educação Artística. Embora o horário e as

propostas fossem mais direcionados para o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, procurávamos sempre que possível articular, igualmente, com a Educação Artística. O facto de termos estes “furos” no horário, por vezes constrangia o desenvolvimento de algumas propostas de atividade, ainda que tentássemos sempre contornar estes constrangimentos, com o apoio da orientadora cooperante. Em anexo, apresentamos um dos exemplos referentes a esta articulação de conteúdos, durante todo o dia entre as diferentes áreas curriculares, em PES I (cf. Anexo 6). Nesse dia, o tema era o Natal, pelo que se privilegiou uma articulação de saberes e experiências. De igual modo, segue-se, em anexo, um exemplo desta articulação ou a realização de pontes entre os diferentes conteúdos, em PES II (cf. Anexo 7). Este dia foi dedicado a abordar questões relacionadas, maioritariamente, com o dinheiro, a Literacia Financeira, a par da sensibilização para a gestão do dinheiro e a sua importância, na distinção entre necessidades e desejos.

Logo, sempre que era possível realizarmos este verdadeiro fio condutor entre as diferentes áreas curriculares, evadia-nos um sentimento de realização e de uma maior consolidação dos conhecimentos. Por esse motivo, é de salientar que o processo de planeamento, isto é, de preparação das aulas, procurou ter sempre a preocupação de organizar atividades que fossem significativas para os alunos, aludindo sempre que possível ao seu quotidiano, trazendo algo de novo e criativo para eles, além do que estavam habituados. Por sua vez, as opções didáticas assumidas visavam ter a cautela da importância que assume a relação com o quotidiano, atendendo aos temas alvo. Deste modo, requereu-se “abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados” (Martins et al., 2017, p. 31). Assim sendo, uma vez que se incentivou para a adoção de práticas de consumo responsável, era importante colocar os alunos numa situação prática.

Nesta perspetiva, face ao indicador *organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis*, visámos desenvolver atividades e estratégias, como já foi mencionado, que atendessem às características da turma, aos seus interesses, gostos, ritmos de trabalho, dificuldades e potencialidades. Além disso, teve-se sempre em consideração diversificar o uso de materiais e recursos, tornando-se estes apelativos aos alunos. A par do partilhado em anexo, nas propostas de intervenção realizadas, foram usados diversos recursos,

materiais e estratégias entre eles: jogos (*Kahoot*, *Quizizz*), globo, planisférios, computadores, trabalho colaborativo e/ou cooperativo, leitura ao ar livre (Figura 6), livros, ilustrações, vídeos, canções, *PowerPoint*, entre outros. Tudo isto torna mais “palpável” o conhecimento, ou seja, ajuda a tornar mais concretos estes conhecimentos ou a facilitar a sua compreensão. Especificamente no que se refere à diversidade dos alunos é de destacar, uma vez mais, o cuidado em considerar este aspeto no enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Figura 6

Leitura e exploração do livro “A bondade cresce” de Britta Teckentrup, ao ar livre



Neste sentido, é de destacar, em contexto de PES I, no 2.º ano de escolaridade, um momento, no qual a aluna que apresentava Perturbação de Espectro do Autismo teve a oportunidade de participar na atividade desenvolvida, no âmbito de Matemática, na pintura a *guache* (Figura 7), decorrente da interseção de conjuntos (cf. Anexo 6). Esta estratégia, na altura, foi um modo de a incluir nesta atividade, sendo visível o seu empenho e entusiasmo, terminando apenas quando concluía as atividades. Posteriormente, na construção da árvore de Natal, esta aluna também teve a oportunidade de dar um outro tipo de contributo, que consistiu em pintar a estrela que ficou no topo da árvore (Figura 8). Face ao exposto, corroboramos plenamente a ideia de que o

professor também deve estar motivado a ensinar os seus alunos a aprender e

os alunos precisam ser motivados a se envolverem com as aulas. Se um professor não estiver motivado, se não exerce de forma satisfatória sua profissão, é muito difícil que seja capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares; definitivamente, não será capaz de motivá-los. (Avelar, 2014, pp. 74-75)

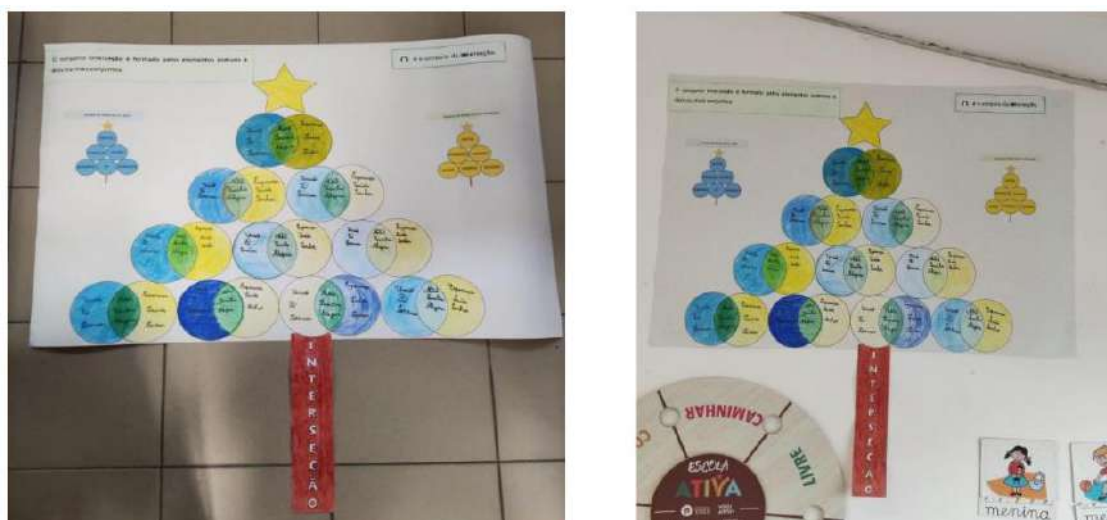
Figura 7

Pintura, com tintas guache, da interseção de conjuntos, pela aluna com Perturbação do Espectro de Autismo



Figura 8

Resultado final da construção da árvore de Natal com as interseções de conjuntos, realizadas pelos/as alunos/as



A par disto, estes aspetos refletidos relacionam-se também com o indicador *promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos*. No exemplo apresentado no Anexo 5, por meio de uma atividade de escrita criativa estamos a potenciar o seu sentido crítico-reflexivo e a sua criatividade, nomeadamente através de *Poesia Visual*, na reflexão sobre a importância dos direitos e dos deveres das crianças. Estes domínios foram muito valorizados ao longo do estágio no 1.º CEB, através da escrita (ex.: escrita criativa), como por meio da ilustração (o desenho), entre outros. Estes tipos de capacidades devem ser desenvolvidos através de propostas desafiantes e criativas, para que sejamos capazes de o transparecer aos alunos. Por essa razão, “se partirmos da realidade vivida pelo aluno ou tocarmos em seu mundo em algum momento, o que parece distante fica muito mais próximo e o que parece difícil fica mais palpável, mais real e mais interessante.” (Batista, 2018, p. 36).

Desta forma, face ao indicador *comunicação com rigor e sentido do interlocutor*, teve-se como finalidade ter um cuidado linguístico, dado que servimos de modelo para os alunos, adaptando-nos à sua faixa etária. No decorrer deste caminho, houve um melhoramento de certas expressões que por vezes usamos no dia a dia de forma tão frequente, onde se abreviam certas palavras. Contudo tem de haver o rigor e o especial cuidado nessa questão na sala de aula, bem como no que respeita à escrita, nomeadamente, a que se realiza no quadro de giz. Num outro sentido, requer ainda o contínuo cultivo de outro tipo de competências, como um discurso com ritmo adequado, claro e coerente, que, ao longo do tempo, vai melhorando, sobretudo a questão do nervosismo, por sabermos que estamos sob avaliação. Todavia, atendendo ao trabalho desenvolvido, consideramos que na maioria das vezes os objetivos foram alcançados.

Sucessivamente, face ao indicador *desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para o efeito de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados*, destacamos a sua importância por meio da realização da avaliação de três alunos (Muito Bom / Bom / Com grandes dificuldades de aprendizagem), nas PES I e II, do 1.º CEB, por meio de uma grelha de avaliação disponibilizada. Esta tarefa possibilitou-nos o reconhecimento da importância de conhecer cada aluno, por meio de um processo de análise, avaliação e reflexão, de modo a procurarmos novas estratégias e formas de perceber a nossa prática, em prol do sucesso dos alunos, em todas as suas dimensões, não apenas para o alcance de boas notas, mas para o “saber ser”. Tudo isto são ferramentas essenciais, que nos ajudam a viver em comunidade, na qual devemos intervir de forma consciente, criativa,

reflexiva e ativa. Como prevê a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o direito à educação procura dar resposta às necessidades que surgem na realidade social, de forma a promover o desenvolvimento global e harmonioso dos indivíduos, proporcionando meios que favoreçam a formação de “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Neste seguimento, a avaliação é um importante instrumento, que auxilia no processo de ensino e aprendizagem, visando melhorá-lo, compreendendo a realidade de cada turma, como se verificou ao longo das PES I e II do 1.º CEB. Por sua vez, ajuda a uma introspeção das próprias práticas docentes, a par de uma avaliação sistemática à turma, detetando as maiores dificuldades, as quais devemos colmatar.

Finalmente face ao domínio respeitante à *relação pedagógica com os alunos*, além do que já foi mencionado anteriormente, é de realçar que sempre procurámos estabelecer vínculos de respeito, empatia, compreensão e entreajuda. Especialmente, na PES II, na turma do 4.º ano de escolaridade, que foi a mais desafiante, posto que assumia atitudes e comportamentos mais desafiantes, o que exigiu momentos de maior reflexão e diálogo, como por exemplo através das atividades desenvolvidas, a par da exploração do livro “A Bondade cresce” de Britta Teckentrup (cf. Anexo 4) e da reflexão realizada em torno dos direitos e dos deveres das crianças, numa outra oportunidade (cf. Anexo 5). Assim sendo, “num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico: aluno-professor, professor-aluno, aluno-funcionários, professor-pais” (Estrela, 2002, p. 36). Com efeito, é de sublinhar que o professor que melhor conhecer os alunos, será melhor professor, ajudando-o a atuar para com os mesmos. Desta forma, o “educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (Freire, 1996, p. 71).

Seguidamente, no que diz respeito à terceira dimensão - ***Participação na escola e relação com a comunidade educativa*** - esta envolve os seguintes domínios: *contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades; participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão e dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação*. No que concerne a estes três domínios vigentes não desenvolvemos qualquer atividade, uma vez que não foi solicitado, porque no caso do primeiro e do

segundo domínio já estava pré-estabelecido.

Em relação, à quarta dimensão - ***Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, segundo o seu domínio Formação contínua e desenvolvimento profissional*** - importa refletir que a atual sociedade globalizada exige ao ofício do professor um conjunto de competências descritas por Perrenoud (2000), entre as quais: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão de aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; trabalhar em equipa e participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação contínua.

Por esse motivo, a par do indicador *desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)*, evidencia-se como fundamental que o professor deve desafiar-se a si próprio e sair da sua zona de conforto. Desta forma, amplifica o seu olhar e desenvolve outro tipo de competências entre elas: a colaboração, a reflexão-crítica, a criatividade, a empatia, entre outras. Assim sendo, ao longo da nossa formação docente, desde a Licenciatura até ao Mestrado, procurámos participar em diferentes iniciativas e projetos, com vista a enriquecer-nos pessoalmente, coletivamente e profissionalmente. Um dos projetos ingressados que possibilitou ampliar o modo como encaramos, refletimos e (re)criamos a educação na sociedade foi o *Curso de Inovação Pedagógica - Demola*, através do desafio *city x science: GTR? Let's go!* (cf. Anexo 8). Este projeto teve como finalidade mobilizar um estudo de caso para a identificação de problemas locais e a apresentação de propostas de resolução pelos envolvidos, a par de um trabalho colaborativo. Além do mais, este projeto, a par do desafio aceite, contribuiu para abrir outros horizontes e portas, que nos levaram à participação no *Concurso: Link Me UP - 1000 ideas*, ficando a nossa equipa em segundo lugar. Permitiu-nos, igualmente, a participação no *VII FÓRUM VISEU EDUCA* e no *9.º Congresso Olhares sobre a Educação | Cidadania e Participação* (cf. Anexo 8), com a apresentação da nossa solução ao desafio proposto.

Além do mais, outros tipos de formações ajudaram a potenciar outro tipo de competências e a adquirir novos conhecimentos úteis à formação docente, que contribuíram para melhorar a intervenção pedagógica. Entre elas, destacamos o *Workshop: Comunidade surda: identidade, cultura e língua* (cf. Anexo 8), o *Workshop*

Mindmaths (ainda não foi atribuído pela ESEV o seu certificado de participação), a participação no SETA “Seminário de Educação, Tecnologias e Aprendizagem” (cf. Anexo 8) e a participação na ação de formação, *A melhoria contínua no processo de planeamento e de monitorização da atividade de ensino e aprendizagem* (cf. Anexo 8). No decorrer do ano letivo 2022-2023, participámos na *Bolsa de Colaboradores da ESEV* (cf. Anexo 8), no âmbito de um trabalho colaborativo. Logo,

a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (Nóvoa, 2019, p. 11)

Para este propósito, mediante o indicador, *análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhorias das suas práticas*, visámos construir alicerces educativos sólidos, coerentes e significativos para os alunos, através de diferentes processos de análise e reflexão sobre a nossa prática. Assim, no que se refere às intervenções dinamizadas, em contexto de estágio, no 1.º CEB, visamos melhorar, igualmente, as nossas práticas educativas futuras, enquanto futuros profissionais na área da Educação. Deste modo, procurámos, através deste percurso, absorver o máximo possível de sugestões de melhoria, experiências, dificuldades sentidas, entre muitos outros aspetos, aprendendo com tudo o que foi experienciado para um melhor desempenho. Como já foi mencionado, a primeira reflexão realizada, na PES II, salientou, desde logo, a relevância dessa análise crítica em torno das primeiras intervenções e do verdadeiro contacto com a turma (cf. Anexo 2). Melhor dizendo, ajudou-nos a refletir sobre questões que ainda não tínhamos tido oportunidade de o realizar, dado que fomos confrontados com diferentes tipos de situações. De igual modo, algo muito significativo foi termos tido essas duas experiências diferentes, com uma turma, na PES I, e com outra turma, na PES II, dado que fomos desafiados de maneiras distintas. Por conseguinte, proporcionou-nos o alcance de aprendizagens significativas, em todos os níveis, enriquecendo-nos no global. Todavia, estes desafios

e aprendizagens irão acompanhar-nos ao longo da nossa vida, mas devemos encará-los como meios de ajudar e promover a qualidade da nossa ação pedagógica.

Por fim, ainda no que se refere à quarta dimensão, no âmbito do indicador, *desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola*, reforçamos, uma vez mais, a importância deste tipo de trabalho colaborativo. Deste modo, é necessário compreender que a escola é uma instituição de socialização, de democracia. Se não temos esses contextos de socialização, se achamos que cada pessoa pode estar em casa a aprender aquilo que quer com os recursos disponíveis, temos de pensar nas implicações disso na forma como nos damos uns com os outros, em sociedade. Daí reconhecermos o papel insubstituível das escolas na sociedade, já que estas “devem ser espaços educacionais protegidos, uma vez que apoiam a inclusão, a equidade e o bem-estar individual e coletivo. Também devem ser reimaginadas para melhor promover a transformação do mundo rumo a futuros mais justos, equitativos e sustentáveis” (Comissão Internacional sobre Futuros da Educação, UNESCO, 2022, p. 92). Para que juntos caminhemos para um futuro escolar marcado pelo sucesso dos alunos e pela aquisição de aprendizagens significativas é essencial compreender que estamos em contínua formação ao longo da nossa vida. Essa formação contínua engloba o individual e o coletivo. Assim, esse trabalho colaborativo desenvolvido ao longo destes dois semestres, junto com todos os envolvidos, possibilitou a partilha de ideias, opiniões, experiências e conhecimentos, entre os docentes da ESEV, as orientadoras cooperantes, os colegas, a escola e os seus intervenientes e os alunos. Portanto, o desenvolvimento do conhecimento profissional apenas é possível, de forma rica e significativa, por meio destas trocas de aprendizagens entre os diferentes intervenientes educativos e contextos envolventes.

2.2. No 2.º Ciclo do Ensino Básico

Neste segundo momento, procederemos a uma apreciação crítica e reflexiva sobre as práticas desenvolvidas e as experiências vivenciadas, no contexto de PES I e II, no 2.º CEB. Para o efeito, de igual modo, temos em consideração as quatro dimensões propostas e fundamentais, bem como os seus respetivos domínios e indicadores, para orientar as práticas docentes ao longo da carreira, tendo como ponto de referência os Padrões de Desempenho Docente, apresentados no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro.

Num primeiro momento, respeitante à primeira dimensão - **vertente profissional, social e ética** - esta deve ser perspectivada de modo transversal às restantes dimensões, a qual engloba os seguintes domínios: *compromisso com a construção e o uso de conhecimento profissional, compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos e compromisso com o grupo de pares e com a escola* (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro). Esta dimensão alude ao modo como se assume a nossa responsabilidade pela construção e uso do conhecimento profissional, bem como pela promoção da qualidade do ensino e da escola. Felizmente tivemos a oportunidade de contactar com diferentes turmas e de reconhecer que cada turma é heterogénea e cada aluno é um ser único. Por isso, revela-se essencial conhecer a realidade de cada turma, para podermos dar resposta às suas verdadeiras necessidades. Foi o que se procurou fazer ao longo da PES I e da PES II, em contexto de 2.º CEB.

Dessa forma, no que se refere ao domínio do *compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional*, houve sempre o cuidado de desenvolvermos um processo contínuo de reflexão. Por essa razão, a par das intervenções pedagógicas realizadas, ocorria uma reflexão individual, através de relatórios semanais, nos quais tínhamos a oportunidade de refletir sobre o desempenho da turma, as opções didáticas adotadas antes e durante a intervenção, sobre o ambiente educativo e face ao nosso desempenho e desafios futuros, com a finalidade de valorizarmos as potencialidades e as fragilidades identificadas para planificações futuras com as turmas. Inclusive decorreram também reflexões conjuntas com a colega de estágio, o que foi fundamental, pois durante este percurso tivemos o privilégio de o partilhar juntas, apoiando-nos mutuamente. Por sua vez, tivemos, igualmente, a oportunidade de refletir com os nossos orientadores cooperantes, sempre muito acolhedores e compreensivos, auxiliando-nos, quando necessário.

Por outro lado, foi muito importante ter-nos sido dada a possibilidade de sermos observadas por docentes supervisores da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), decorrente da lecionação das disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal. Em cada semestre, tínhamos, no mínimo, duas observações, sendo que, se assim se justificasse, para subida de nota, era convidado um outro docente da ESEV para mais uma outra observação, como sucedeu, no segundo semestre, no âmbito da PES II - 2.º CEB.

No caso da disciplina de Português, tivemos a oportunidade de nos sensibilizar para diversas questões, entre elas: a importância da leitura em voz alta; o cuidado de questionar a turma à medida que líamos um dado texto; a reflexão sobre a leitura dos alunos; a iniciativa à tomada de notas; o cuidado e rigor na comunicação linguística, quer pelo professor, quer pelos alunos; a duração da motivação inicial; o cuidado de esclarecermos bem as regras de um jogo e/ou orientações para uma dada atividade; entre outras. Constatamos, assim, com toda a pertinência e objetividade, que o professor é um modelo linguístico, devendo ter um cuidado particular com o vocabulário que mobiliza, lembrando que a “maioria das palavras não é explicitamente ensinada, mas é adquirida através de aprendizagem incidental durante exposição repetida” (Cadime, 2022, p. 151). É fundamental incentivar a tomada de notas, visto que “o trabalho da memória consolida-se ainda através da realização de registos que permitem ao aluno-leitor construir o seu percurso pessoal neste domínio” (Silva et al., 2011, p. 12). Aliás, um dos meios propostos nas Aprendizagens Essenciais de Português é incentivar a tomada de notas, as quais “preveem capacidades de análise de texto, de registo e tomada de notas, seleção de informação pertinente a partir de análise de fontes escritas, por exemplo” (ME|DGE, 2018e, p. 9). Posto isto, a par de todos estes contributos, um dos propósitos é dar continuidade ao desenvolvimento do sentido crítico-reflexivo, procurando-se ter o cuidado de apresentar uma utilização apropriada dos conceitos científicos, de apresentar objetivos adequados de aprendizagem, formular questões com equilíbrio, adequação, relevância e pausas adequadas, uso de um bom tom de voz e um discurso articulado. Para tal é essencial cultivar a confiança em nós próprios, com o especial cuidado e atenção de procurarmos dar sempre o nosso melhor e atender às verdadeiras necessidades da realidade alvo. Portanto, é necessário reconhecer que o nosso desempenho tem influência no decorrer deste percurso realizado em coletivo.

Em contrapartida, referente à disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), de igual forma, houve a oportunidade de refletirmos sobre outro tipo de questões tais como: valorizar o património local; a relação passado-presente; o cuidado na seleção e interpretação coletiva de fontes históricas; o desenvolvimento da consciência histórica e do pensamento histórico; entre outras. Logo, “o professor passa a ter um papel de investigador, porque se questiona e tenta compreender o modo como os alunos aprendem, fazendo opções metodológicas e de conteúdo em função disso.” (Amaral et al., 2012, p. 11). Deste modo, coloca-se um outro indicador importante, a *responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional*, daí a relevância deste

processo reflexivo e de uma formação contínua. As opções didáticas devem ser sempre pensadas, em função da turma alvo de intervenção, o que exige uma contínua reflexão, durante a intervenção pedagógica, respeitando as diferentes etapas: a planificação (preparação da aula), a intervenção (lecionação) e a reflexão (antes, durante e pós-aula). Numa das primeiras reflexões realizadas, no início do segundo semestre, atendendo ao percurso realizado no primeiro, houve um outro tipo de cuidado no modo como refletimos sobre as intervenções pedagógicas dinamizadas, a par da forma como na reflexão relativa a uma das aulas lecionadas no âmbito da disciplina de HGP, no segundo semestre, na PES II - 2.º CEB (cf. Anexo 9).

O facto de termos tido este acompanhamento foi muito gratificante, uma vez que constituiu uma oportunidade, nesta troca de experiências com os nossos orientadores cooperantes e, quando possível com outros professores, de reajustarmos e melhorarmos as nossas práticas educativas. Posto isto, foi imprescindível termos refletido durante todo o processo da intervenção pedagógica, desde a sua preparação, sendo uma competência essencial, enquanto futuros profissionais da área da educação, posto que a nossa reflexão e a formação devem ser contínuas, privilegiando momentos individuais e coletivos (Perrenoud, 2000). Nesta perspetiva, foi essencial refletir sobre essas situações e avaliar o que nos pareceu ser melhor para a turma, tendo-se adaptado as estratégias e as atividades em função disso. É relevante compreender-se que o conhecimento profissional engloba um conjunto de dimensões, que devemos ter sempre presentes, tais como: o conhecimento do “conteúdo disciplinar”, do “pedagógico em geral”, do “pedagógico de conteúdo”, do “curricular”, “dos alunos e das suas características”, “dos contextos educativos e sociais”, “dos fins educativos”, “dos processos de investigação aplicada”, “de si como profissional” e “da escola como instituição educativa” (Alarcão, 2020, p. 19).

Nesta sequência, interliga-se agora o domínio alusivo ao *compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos*. O anterior relatório crítico-reflexivo mencionado (cf. Anexo 9) realça esta dimensão, na medida em que destaca o impacto da mudança do ambiente educativo, na gestão das interações e comportamentos, em sala de aula. No entanto, esse compromisso com a promoção da aprendizagem também exige que a turma colabore, a par dos desafios colocados. Assim, importa também encorajarmos os alunos a desenvolver “responsabilidade e integridade”, ou seja, a “respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar

as ações próprias e alheias em função do bem comum” (Martins et al., 2017, p. 18), o que se interliga com os seguintes indicadores: *reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno, responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes e responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos* (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro).

É neste ponto concreto que podemos inserir um dos episódios mais marcantes durante o percurso da nossa formação, para o qual nunca há uma preparação possível, e que se prendeu com o falecimento de uma aluna. Efetivamente tal como nos sublinham as esclarecedoras palavras de Alarcão (2020),

Ser professor é uma atividade muito complexa. Implica uma multiplicidade de saberes de várias ordens (teóricos, processuais, contextuais), valores, direitos e deveres. Ensinar, educando ou educar, ensinando é um processo de mediação, de intercompreensão entre o que o professor e os alunos sabem e o que os alunos e o professor não sabem, mas também entre pessoas diferentes, culturas diferentes, motivações diferentes e capacidades diferentes. (p. 27)

Esta foi uma das semanas mais difíceis de ultrapassar, durante as práticas de ensino supervisionadas, especialmente porque tivemos de ajudar a turma a ultrapassar uma situação tão delicada como esta, sem saber ao certo como. Por esse motivo, foi essencial, mais uma vez, a reflexão, no sentido de conseguirmos, dentro dos possíveis, acolher e abraçar a turma e todos os demais, com vista a ultrapassarmos esta situação inesperada e trágica. Assim sendo, em anexo é partilhada uma reflexão, a par do trabalho desenvolvido com a turma, após o conhecimento do falecimento desta turma, no primeiro semestre, durante a PES I - 2.º CEB, no âmbito da lecionação da disciplina de Português (cf. Anexo 10). Esta reflexão espelha o cuidado e a preocupação de valorizar a dimensão humana e o *saber ser*, na planificação de uma das aulas, no dia seguinte ao funeral da aluna, no qual estivemos presentes, sendo que a turma, no dia seguinte, continuou as atividades letivas.

Nesta linha de pensamento, encontra-se associada o seguinte domínio: *compromisso com o grupo de pares e com a escola*, especialmente no que se refere ao indicador alusivo ao *reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua*

prática profissional (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro). Desde logo foi essencial o apoio e a colaboração de todos os intervenientes educativos para lidarmos com a situação anteriormente retratada, no que respeita ao falecimento da aluna. Aliás, o orientador cooperante de Português foi compreensível com a situação, concedendo-nos apoio na sugestão da(s) atividade(s) a planificar, após este acontecimento, com vista a tornar o ambiente educativo mais acolhedor e afável.

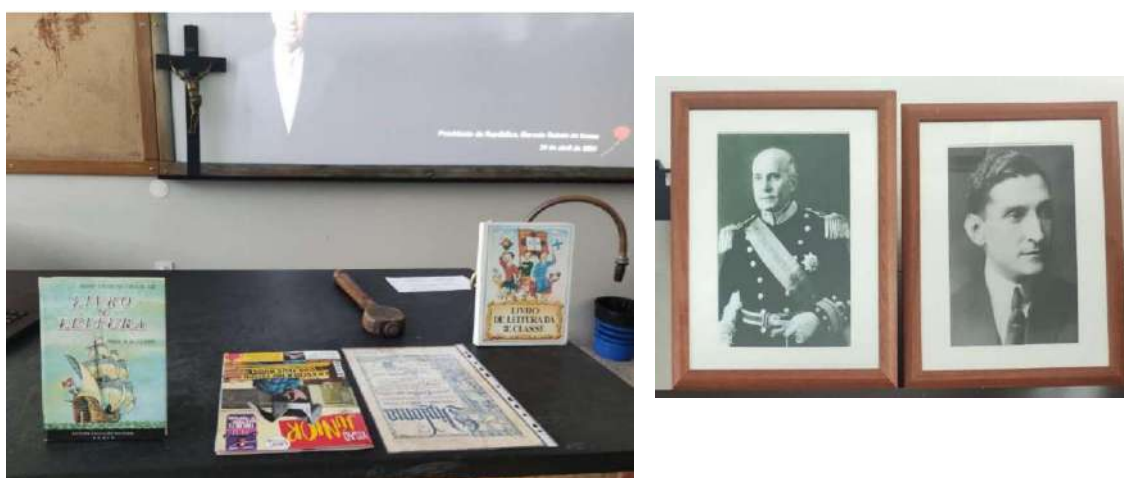
Posto isto, de um modo geral, esta colaboração entre nós e os orientadores cooperantes, incluindo os docentes da ESEV, revelaram a importância, de cada vez mais, perspetivarmos o ensino enquanto uma profissão colaborativa. Aliás, “novos desafios exigem a colaboração entre gerações docentes. Nada pode ajudar mais a enfrentar os desafios do futuro do que essa capacidade dos professores de apoiarem uns aos outros como uma comunidade de colegas de confiança” (Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO, 2022, p. 85). Ademais, “o saber docente profissional é construído no diálogo entre teoria e prática e desenvolvido por meio da reflexão individual e coletiva sobre um repertório crescente de experiências” (Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO, 2022, p. 81). Numa outra perspetiva, foi fundamental termos a oportunidade de sermos observadas, no decorrer da nossa intervenção pedagógica, incluindo pelos docentes supervisores, sendo que “o papel do supervisor será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua ação” (Amaral et al., 1996, p. 98). Nesta linha de pensamento, é ainda de realçar o contributo da nossa reflexão ao longo deste caminho, pois “a experimentação e reflexão são elementos autoformativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades” (Amaral et al., 1996, p. 98).

Um dos exemplos ilustrativos da colaboração entre professores aconteceu no decorrer da planificação de uma aula, na qual se procedeu a uma reconstituição da sala de aula alusiva ao Estado Novo (cf. Figura 9). Um aluno chegou, inclusive, a questionar: “A que museu foi roubar estes materiais?”. O orientador cooperante de Português teve o cuidado de procurar e partilhar os seguintes materiais: o crucifixo; os manuais escolares da 3.ª classe e da 4.ª classe; o “Diploma de Habilitação no Exame de 4.ª classe do Ensino Primário”; os retratos de Salazar e do Presidente e a palmatória. Além disso, a orientadora cooperante partilhou a *Revista Júnior* intitulada na capa de “A ESCOLA NO TEMPO DOS TEUS AVÓS”, por considerar que poderíamos encontrar aí algo interessante para a planificação da aula. Igualmente, uma outra professora da

escola foi muito solidária ao partilhar a sua bata, posto que uma professora no Estado Novo a usava, na sala de aula, regularmente. Portanto, a colaboração e a entreatura devem-se contagiar e cultivar, cada vez mais, até porque outros professores tiveram conhecimento do uso destes materiais e ficaram interessados em os mobilizar para as suas aulas.

Figura 9

Materiais de apoio - Reconstituição da sala de aula alusiva a uma do Estado Novo



Posto isto, no trabalho desenvolvido por Shulman e Shulman (2016), “a análise da aprendizagem do professor foi da preocupação com a aprendizagem individual de cada professor para uma conceção de professores aprendendo e se desenvolvendo dentro de um contexto mais abrangente, ou seja, comunidade, instituição, organização política e profissão” (p. 135). Logo é necessário termos presente que a *vertente profissional, social e ética* vai além do contexto referente aos conteúdos disciplinares, sendo que devemos “reconhecer as limitações tanto do conteúdo quanto do contexto como fatores determinantes da prática e do impacto do professor” (Shulman & Shulman, 2016, p. 136). Para tal também é de salientar o facto da escola alvo de estágio ter sido muito acolhedora, na qual nos sentimos incluídas e bem recebidas, tornando esta experiência ainda mais gratificante e contribuindo para conhecer melhor esta profissão, a par dos testemunhos partilhados com os demais intervenientes educativos.

Neste seguimento, relativamente à segunda dimensão - **desenvolvimento do ensino e da aprendizagem** - tivemos como intuito desenvolver, por meio dos domínios a ela associados as seguintes rubricas: *a preparação e organização das atividades*

letivas, a realização das atividades letivas, a relação pedagógica com os alunos e o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. Deste modo, assumimos o compromisso de procurar atender às necessidades da turma, apelando à sua participação e ao seu envolvimento, por meio de diferentes estratégias e opções didáticas, com vista ao alcance de aprendizagens significativas. As intervenções desenvolvidas tiveram em consideração as propostas dos orientadores cooperantes, os quais nos deram “liberdade” e/ou abertura para aliar o conhecimento científico, face ao tema/conteúdos propostos a explorar, ao conhecimento didático, apoiando-nos nos documentos de referência, as Aprendizagens Essenciais. Estes aspetos relacionam-se aos seguintes indicadores: *o conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar; a planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis e a conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos* (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro).

Durante este percurso, reforçamos, por parte dos orientadores cooperantes, a sua disponibilidade, empatia, compreensão, colaboração e apoio durante as PES I e II (2.º CEB), auxiliando-nos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Daí aproveitarmos o tempo, de que disponhamos na escola de estágio, reunindo-nos com os orientadores cooperantes para discutirmos e refletirmos sobre estas questões, em diversos momentos e espaços, na sala de aula, na biblioteca da escola e/ou na sala de professores. É que um professor “competente precisa entender o que deve ser ensinado, assim como precisa saber como ensinar” (Shulman & Shulman, 2016, p. 127).

A par do indicador de *organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis*, uma das sensibilizações previstas no Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) é um dos pilares da educação: a inclusão. Podemos relacionar esta questão ao indicador alusivo à *promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos*, tal como o seguinte exemplo de aula o pode demonstrar. Assim, numa das aulas a lecionar, no âmbito de Português, ocorreu a oportunidade de valorizar e reconhecer a importância de haver obras literárias em *Braille*, posto que íamos abordar *Ulisses* de Maria Alberta Menéres. Curiosamente, numa dessas aulas celebrava-se o Dia Mundial do *Braille*, que vem destacar o valor e a relevância que assume o sistema *Braille*, na possibilidade de abraçar as diferenças e de dar a oportunidade a pessoas com deficiências visuais.

Deste modo deu-se a conhecer o sistema *Braille*, com o intuito de sensibilizar e informar os alunos. Sempre que ocorre a possibilidade de abordar estas questões, da importância da inclusão e do respeito pela diferença, a escola deve conceder espaços apropriados. Cada um de nós é um ser único, com as suas especificidades, daí a turmas serem heterogêneas e necessitarmos de diversificar as nossas práticas educativas e ir adequando-as, em função das necessidades e interesses da realidade da turma, com a qual nos deparamos. Por essa razão, quando foi proposta a atividade de representarem o seu nome, por meio do sistema Braille, houve o cuidado de fazer a tradução do nome próprio, em *Braille*. Por outras palavras: o professor enquanto modelo para os alunos, sempre que estes o virem empenhado e envolvido nas atividades que sugere, ganha uma oportunidade singular de transmitir a mensagem e de os contagiar com o seu entusiasmo e interesse (cf. Figura 10). Outros alunos aceitaram o desafio e representaram o seu próprio nome em *Braille* (cf. Figuras 11 e 12).

Figura 10

Exemplo aplicado do Código Braille para a Grafia da Língua Portuguesa, na representação do nome próprio, “Rita”, da professora estagiária, recorrendo a materiais reutilizáveis

1.º exemplo: representação do nome “Rita”,
usando cartão (círculos pintados a preto)

2.º exemplo: representação do nome “Rita”,
usando bolas de isopor

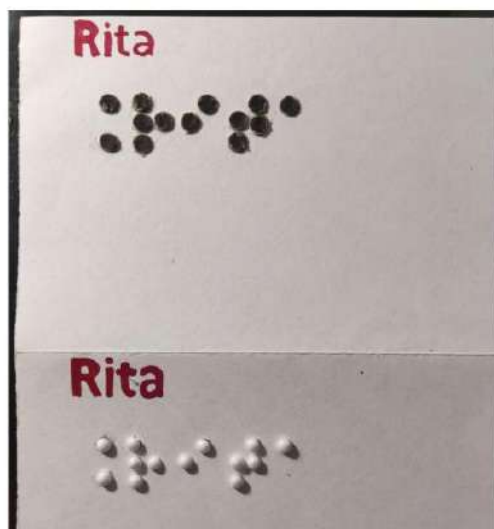


Figura 11

Registo fotográfico ao caderno de uma aluna, a qual partilhou a representação em Braille do seu nome

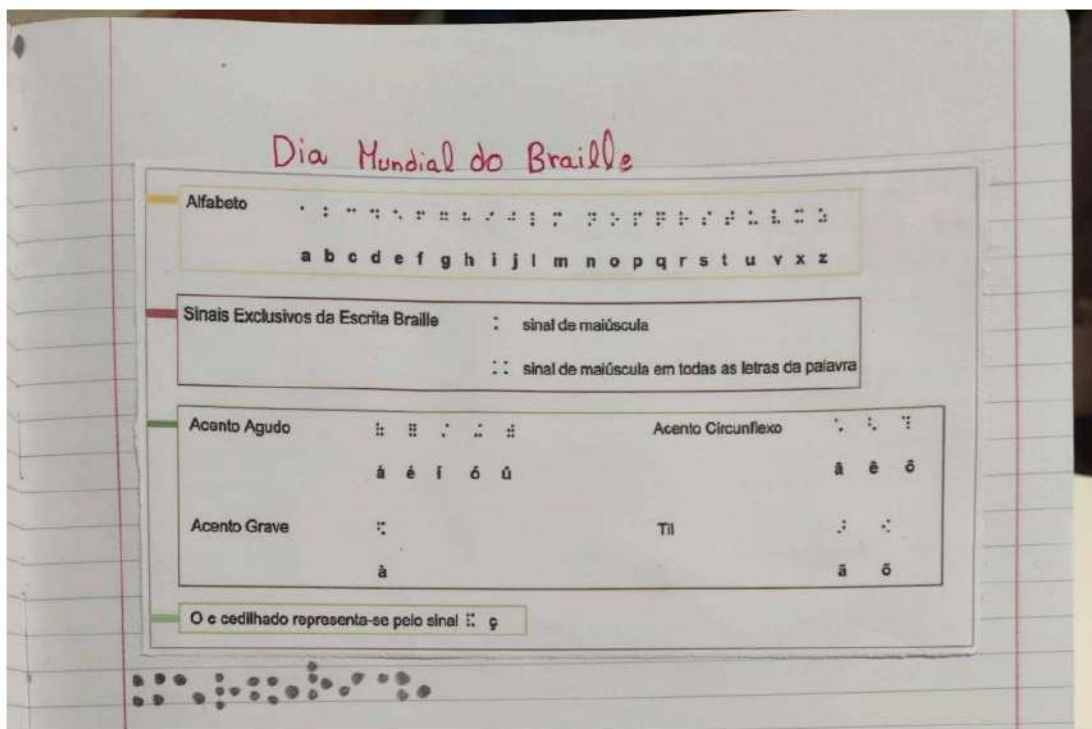
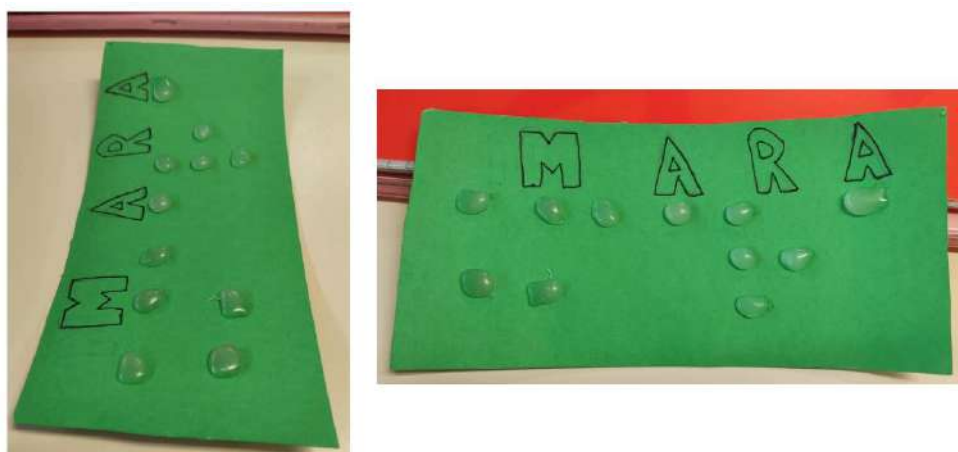


Figura 12

Registo fotográfico a um material de apoio elaborado por uma outra aluna, a qual partilhou a representação em Braille do seu nome, com relevo, usando cola quente



De igual forma, houve o cuidado de adaptar um dos materiais distribuídos, decorrentes da análise da obra literária *Ulisses*. O mapa distribuído tinha também o objetivo de potenciar o desenvolvimento de um percurso literário pela leitura da obra em apreço, como se por ela viajássemos e fizéssemos diferentes paragens literárias, à medida que os acontecimentos eram narrados. De igual modo, servia como um meio para nos situarmos e ajudar os alunos a orientarem-se nesta viagem literária; digamos que seria o seu “farol”, que os permitia também realizar um “fio condutor” pelos lugares, onde já tinham decorrido as aventuras de Ulisses. Numa outra perspetiva, este mapa também poderia servir como um meio para os alunos anteciparem possíveis acontecimentos. Neste sentido, com vista a incluir a aluna com cegueira e não tendo a professora de Educação Especial tempo para tornar este mapa inclusivo, decidimos “arriscar” e “pôr mãos à obra” (cf. Figura 13).

Figura 13

Adaptação deste material de apoio, em braille e com contrastes de cor (preto/branco)



A aluna com cegueira evidenciou que se o material tiver contraste de cor, privilegiando o branco e o preto, conseguia ter algum tipo, digamos, de perceção. Daí o cuidado desse contraste, na elaboração e adaptação do material. Além disso, a legenda

no mapa está representada a *braille*, através de bolas de isopor, sendo que, na sala de aula, depois, a aluna escreveu a legenda com os devidos significados como tinham os seus colegas, por meio da sua máquina. Por exemplo: “it” - “Ítaca”, etc. Decorrente desta iniciativa, ficámos a saber, por meio da professora de Educação Especial, que ainda havia uma outra forma de tornar mais inclusivo este material de apoio, assim como sucedeu. A mesma partilhou, como ilustrado na Figura 14, que esta aluna tinha uma capa, que usava para Educação Visual, na qual constavam materiais que possibilitaram dar esse relevo. Assim tornou-se esse material mais inclusivo, dando ênfase às fronteiras dos territórios, ilustrados no material de apoio que representa um mapa. Esta foi uma oportunidade de se procederem a trocas de aprendizagens muito interessantes e significativas. Foi ainda um momento gratificante, através da partilha deste conhecimento e para eventuais experiências e intervenções futuras, tornando o processo de aprendizagem mais inclusivo, sempre que possível.

Figura 14

Técnicas de “decalque” e de recursos, com vista a dar relevo aos materiais de apoio construídos, de modo a tornarem o processo de ensino e aprendizagem inclusivo



Por este meio, ainda a par desses dois indicadores, é de destacar o nosso contributo no projeto de leituras autónomas, o qual tinha como intuito que cada aluno, em cada um dos três períodos, apresentasse uma obra literária, com o objetivo de motivar, igualmente, para a leitura. No entanto, todas as apresentações seguiram o mesmo formato desde o 5.º de escolaridade, ou seja, limitavam-se apenas a ler o que escreviam, a par da ficha de leitura disponibilizada pelo orientador cooperante, no início do ano letivo. Deste modo, refletimos com a turma, diversas vezes, no sentido de instruírem sempre as suas apresentações com o ingrediente da criatividade.

Figura 15

Exemplos desse “tempero” às apresentações de leitura autónoma por alguns alunos



Por consequência, na primeira apresentação do terceiro e último período, tivemos, efetivamente, algo diferente do habitual, o que surpreendeu a todos. Após a apresentação da obra literária *O Principezinho* de Antoine de Saint-Exupéry, a aluna distribuiu um marcador de leitura/livro a cada colega e aos professores presentes e circulou pela sala de aula a apresentar o outro material elaborado. Na verdade, esta criatividade na elaboração dos materiais despertou interesse e curiosidade nos seus colegas, sendo, por isso, parabenizada. Portanto, não poderiam ter começado melhor estas apresentações, servindo esta aluna como um exemplo/modelo, que contagiou alguns dos seus colegas. Esta reflexão ocorreu na parte final da aula com a turma, com

vista a reforçar a importância que assumem nestas apresentações a captação da atenção dos colegas e a motivação para a leitura. Posteriormente, outros alunos colocaram esse “tempero” nas suas apresentações, tornando-as assim mais aliciantes, quer por meio de ilustrações, quer através de *PowerPoints*, objetos, leituras de excertos, articulação entre duas áreas do saber como a Matemática e o Português, colocando enigmas, que exigiam conhecimentos matemáticos; entre outros exemplos (cf. Figura 15).

Para o efeito, importa também compreendermos a relevância que assume o professor como foi evidenciado, anteriormente, para incentivar os alunos a experimentarem novos caminhos e estratégias de motivação para a leitura, devendo este servir como um modelo. É por isso que,

A participação do professor é fundamental para que a literatura se transforme num elemento motivador do gosto pela leitura. [...]. Um profissional que lê, que fala sobre livros, indica e discute títulos e demonstra entusiasmo em suas leituras estimula os seus discentes a seguir os mesmos caminhos pela lógica do exemplo. (Galvão & Silva, 2017, p. 38)

Além disso, nos dias de hoje, em plena Era Digital, importa ainda compreender que, para se colmatarem, os problemas da formação de leitores temos de olhar e avaliar não apenas para os textos em si, mas também para o modo como os mesmos são dados a ler e como se motiva para a sua leitura. Posto isto, o leitor tem de ir além do seu papel enquanto espectador, mas também enquanto participante no ato de leitura, o que carece de “ler mais, ler melhor em quantidade, qualidade e variedade” (Cadório, 2001, p. 32). O gosto pela leitura conquista-se, não se impõe!

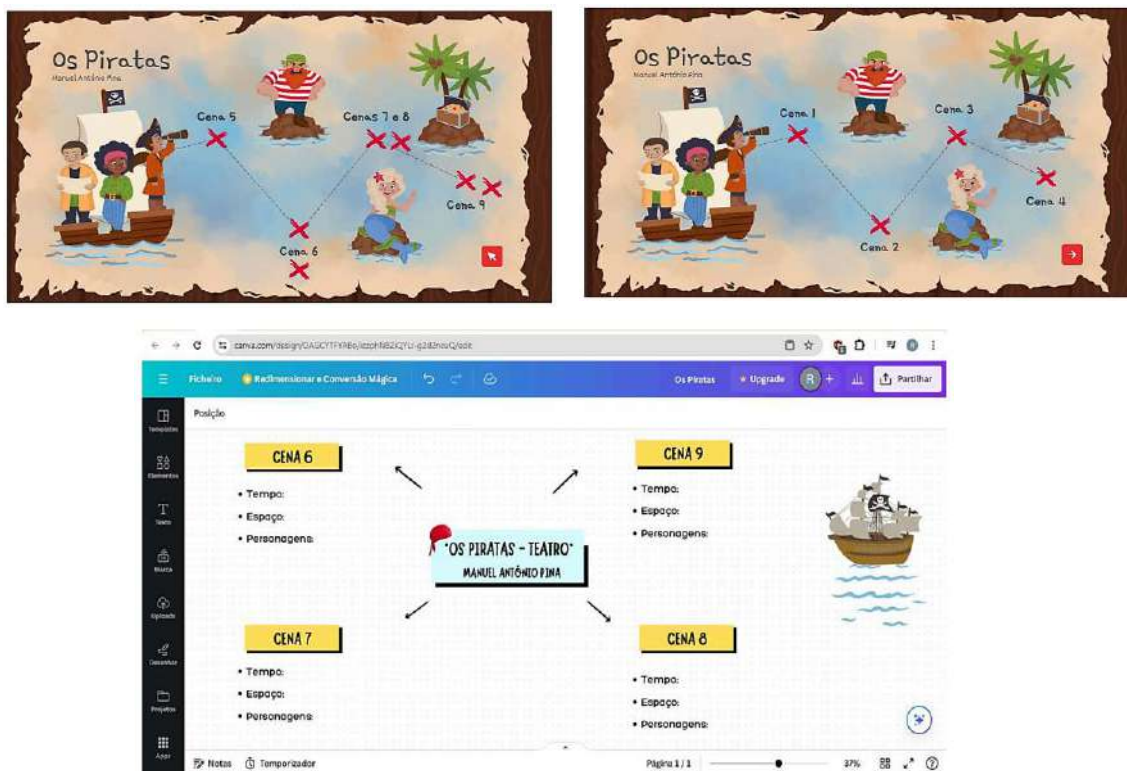
Deste modo, “(...) ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor” (Freire, 1996, p. 24). Neste sentido, as atividades desenvolvidas, quer no âmbito da História e Geografia de Portugal, quer no âmbito do Português, procuraram, ao longo das PES I e II (2.º CEB), recorrer a diferentes estratégias, métodos de trabalho e opções didáticas. Procurou-se, igualmente, fomentar, no decorrer das intervenções, um trabalho cooperativo.

Nesta continuidade, referente à disciplina de Português, “se pensarmos

especificamente na língua materna como objeto de conhecimento, a escola torna-se uma das principais responsáveis pela (re)construção de saberes sobre a língua como objeto de contemplação e apreciação” (Bunzen, 2011, p. 887). Assim sendo, ao longo dos dois semestres, procurámos diversificar as estratégias mobilizadas, tornando-as mais criativas e convidativas a despertar o gosto por aprender, apelando à participação e ao envolvimento da turma. A par disso, em anexo partilhamos dois exemplos de aula, embora pudessem ser muitos outros exemplos, de como se visou o alcance destes objetivos (cf. Anexos 11 e 12). A par dessas propostas “(...) a integração das tecnologias nas rotinas de aprendizagem da Língua Materna pode ser entendida como um processo deliberado que implica a consideração de fontes e ferramentas que proporcionem interações orais mais ricas, mais contextualizadas e mais diversificadas, (...)” (Costa et al., 2012, p. 62).

Figura 16

Mobilização de recursos educativos digitais nas aulas de Português, entre eles: o Canvas e o Genially



Por sua vez, “o aluno ao ser chamado a resolver problemas torna-se um elemento ativo do processo de ensino e aprendizagem. Ao ser confrontado com uma situação problemática, o aluno deverá sentir curiosidade a ponto de tentar resolvê-la.” (Xavier, 2012, p. 477). Deste modo, ao longo das intervenções mobilizadas, além do *Quizizz*, do *PowerPoint* e dos vídeos, foram mobilizados outros recursos educativos digitais para conferir outro tipo de dinamismo às aulas, de modo a despertar o seu interesse, entre eles: o *Canvas*, para a tomada de notas e o *Genially* (um mapa - exploração da obra literária: “Os Piratas” de Manuel António Pina) - cf. Figura 16.

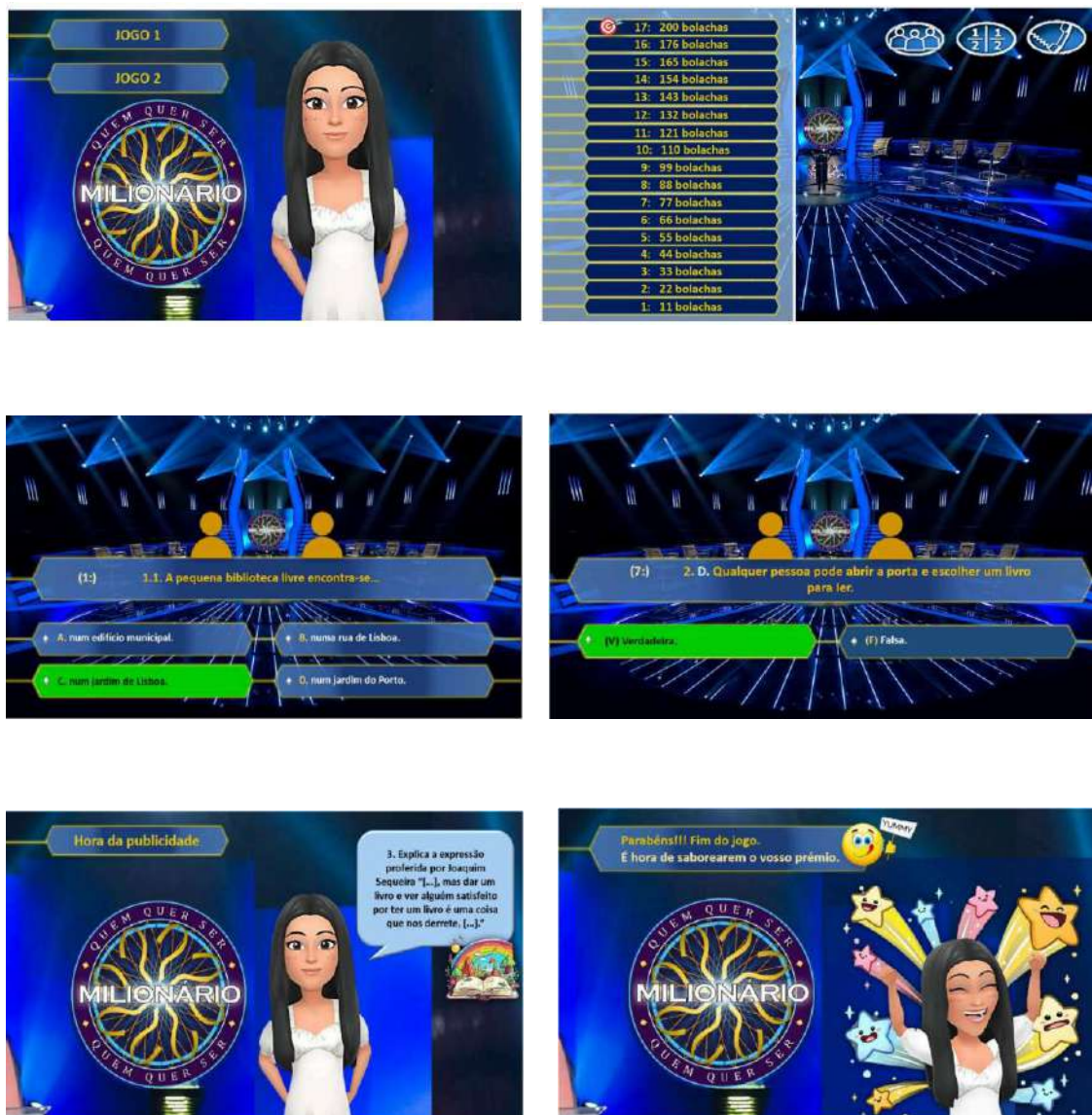
Por outro lado, uma outra forma mais aliciante de tornar a correção das avaliações mais “apetecível” e participativa foi através de jogos, em que um deles decorreu de uma adaptação de um programa televisivo conhecido: “Quem quer ser Milionário”, dado que as fichas de avaliação tinham uma estrutura que possibilitaram ir por essa via (cf. Figura 17). O prémio deste jogo eram as bolachas caseiras, de que esta turma tanto gostava. Deste modo, a cada jogada certa, ganhavam gradualmente um determinado número de bolachas, com o intuito de alcançarem a quantia total do prémio: as 200 bolachas. Nesta conformidade, diríamos que houve uma articulação plausível entre o Português e a Matemática, em que os alunos, por fim, tiveram o cuidado de fazer a operação da divisão para compreender o número de bolachas a que cada aluno tinha direito.

Pelo que demonstramos, os recursos educativos digitais revelam-se, na verdade, uma fonte de motivação para um maior empenho e envolvimento por parte dos alunos, contribuindo para o seu sucesso escolar, interpessoal e pessoal. Desta forma, “ensinar e aprender, hoje, exige mais flexibilidade, menos conteúdo fixo e mais investigação” (Gil et al., 2018, p. 438). Daí a relevância do ato de refletir cuidadosamente sobre os recursos que são usados, em contexto de sala de aula, em prol sempre do desenvolvimento de aprendizagens significativas pelos alunos.

Nesta linha de entendimento, é de destacar a importância e a eficácia dos jogos pedagógicos, enquanto um instrumento de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, em que, por meio de ferramentas educativas, se pode instruir, motivar e tornar mais ativa a participação dos alunos. Dessa forma, a “interação, como referido, é crucial tanto para o estudante como para o professor, concebendo que ambos se envolvem no processo de ensino-aprendizagem e se desenvolvem, nomeadamente nos alunos, capacidades de socialização” (Silva & Andrade, 2019, p. 152).

Figura 17

“QUEM QUER SER MILIONÁRIO” | Correção dos testes alusivos aos seguintes domínios: “Compreensão do oral” (Jogo 1) e “Leitura” (Jogo 2) (alguns exemplos da sua estrutura)



De igual forma, através deste tipo de dinâmicas, promovemos diversos tipos de competências, entre elas, algumas associadas ao relacionamento interpessoal, na medida em que estas exigiram “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição” (Martins et al., 2017, p. 25). Um exemplo disso sucedeu com a partilha do prémio, as bolachas, havendo o cuidado de dividirem entre todos a mesma quantidade. Nesta continuidade, percebemos melhor as palavras de

Bittencourt et al. (2019) quando afirmam:

a avaliação possibilita identificar as dificuldades dos alunos, com o fim de que trabalhem para que tais dificuldades sejam superadas. Além disso, identificou-se concepções que dizem respeito a autoavaliação. Desse modo, a avaliação é compreendida como uma ferramenta que os alunos utilizam para avaliar a própria evolução, (...). (p. 254)

Numa outra perspectiva, no que se refere à disciplina de História e Geografia de Portugal, importa compreendermos que, no decorrer da planificação e posterior lecionação das aulas, tivemos o cuidado de compreender que outro tipo de recursos e estratégias poderíamos mobilizar para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo para a turma.

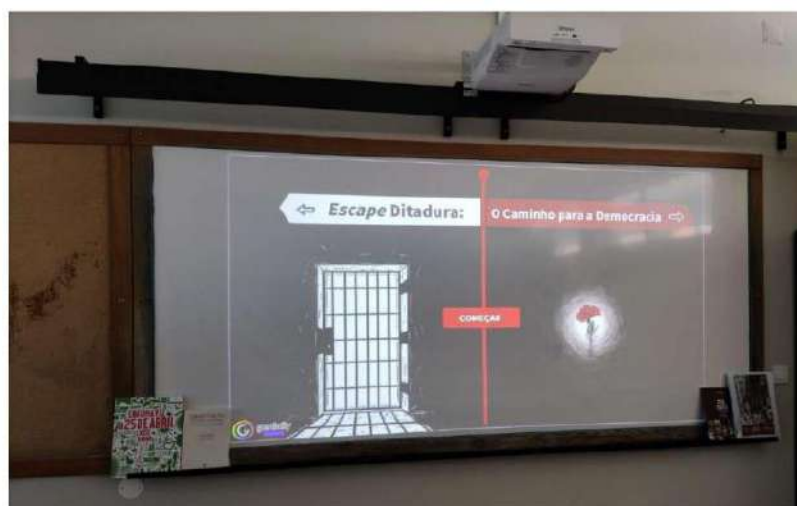
Destacamos, igualmente, o apoio e a ajuda concedida pela orientadora cooperante, quer ao nível dos conhecimentos científicos, quer ao nível do conhecimento didático, com quem, aliás, conhecemos, aprendemos e mobilizamos, ao longo das aulas outros tipos de recursos educativos digitais, tais como: *genially*, *copilot*, *gemini*, *Educaplay*, *Learningapps* e o *bitly*. Numa das aulas, inclusivamente, ocorreu a oportunidade de realizarmos um *scape room*, através do *Genially* (cf. Figura 18), mobilizando alguns desses recursos.

As aulas de História constituíram também oportunidades de promoção do desenvolvimento pessoal e autónomo, visando-se um trabalho colaborativo com a turma e o professor, com vista ao alcance de aprendizagens significativas. Para tal, as fontes históricas têm de ser questionadas, compreendendo-se que há “mais vida” além do manual. Podemos construir narrativas históricas, junto dos alunos, de modo consciente e crítico-reflexivo, interrogando as realidades históricas em estudo. Aliás, “how we perceive the past is one of the many sources feeding into the formation and development of our cultural identity” (Council of Europe, 2016, p. 22). Posto isto, devemos compreender a importância que o ensino e a aprendizagem da História assumem, uma vez que “transforma a maneira com que os alunos são capazes de ver o mundo em que vivem” (Schmidt, 2017, p. 75). Dessa forma, não é suficiente saber História, mas também aprender a pensar historicamente, formando-os para a adoção de uma consciência histórica. Em virtude disso, importa perspetivar as aulas de História,

enquanto uma “aula oficina”, na medida em que “permite a exploração e análise de ideias prévias dos alunos e do consequente processo de construção do pensamento histórico em aula, cujo ambiente é marcado pela perspectiva construtivista” (Silva et al., 2020, p. 105). Neste sentido, além de atividades que têm vindo a ser referenciadas, em anexo, partilhamos um outro plano de aula que evidencia a valorização dessas questões (cf. Anexo 13).

Figura 18

PES II - 2.º CEB: “Escape Ditadura: O Caminho para a Democracia” (registos fotográficos da dinamização desta atividade com a turma)



Por último, no que respeita à relação pedagógica estabelecida com os alunos, é de realçar que o facto de termos tido o privilégio de acompanhar as turmas durante as duas PES I e II, em contexto de 2.º CEB, concedeu-nos a oportunidade de as conhecer melhor. A par disso, a relação estabelecida com as mesmas consolidou-se cada vez mais, sendo que se procurou “criar estratégias de trabalho que possam estabelecer uma

relação de intimidade, entre o professor e aluno, entre ensino e aprendizagem, para que o conhecimento seja de fato construído” (Lago et al., 2021, p. 5). Ademais, a experiência de termos perdido uma aluna fez-nos sentir, de forma indelével, como a vida é tão breve, urgindo por isso, valorizar, cada vez mais, a relação estabelecida entre o professor e os alunos. Deste modo, as atividades e as estratégias desenvolvidas ao longo das práticas supervisionadas, em contexto de 2.º CEB, como as que têm vindo a ser partilhadas, entre muitas outras, tinham como finalidade desenvolver um ambiente educativo propício à aprendizagem. Em virtude disso, é necessário conceber espaço e oportunidades para que os alunos intervenham e assumam um papel mais ativo. Desta forma, importa termos consciência da relevância que assume o ambiente educativo no alcance de aprendizagens significativas e da relação que se estabelece entre o professor e os alunos. Posto isto, “(...) o ambiente assume um papel fundamental nesse processo. Um ambiente carregado de estímulos, facilita a apreensão da aprendizagem do aluno em sala de aula” (Lago et al., 2021, p. 6).

Assim, a promoção do sucesso educativo dos alunos vai para além da garantia dos bons resultados académicos. Exige, igualmente, criar ambientes de aprendizagem que acolham a diversidade, a inclusão e a incerteza que revestem a realidade atual. Por isso, é necessário que ocorra uma inovação pedagógica capaz de dar respostas às necessidades atuais, com novos métodos e recursos. A inovação pedagógica pode ser caracterizada enquanto um *“processo fundamentado, situado e intencional de conceção, desenvolvimento e avaliação de mudanças nas práticas educativas, focando-as nos educandos e na aprendizagem, e orientando-as para a construção de uma educação e de uma sociedade (cada vez mais) humanistas e democráticas”* (Vieira et al., 2023, p. 2).

No que respeita à terceira dimensão - **Participação na escola e relação com a comunidade educativa** - ela alude às vertentes da ação docente direcionadas à sua atuação, com vista a alcançar-se a missão da escola e da sua organização, a par da relação da escola e da comunidade. Relativamente aos dois domínios *contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades e dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação* (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro de 2010), não desenvolvemos qualquer atividade, uma vez que ela não foi solicitada, sendo que, pelo menos, no caso do primeiro domínio, já estava pré-estabelecido.

Em relação ao domínio associado à *participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão*, no final do ano letivo, a orientadora cooperante da área de HGP convidou-nos a participar numa reunião alusiva à organização do próximo ano letivo (2024-2025) (cf. Anexo 14), que se interliga, por sua vez, com o indicador referente à “participação na construção dos documentos orientadores da vida da escola” (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro de 2010). Esta reunião, tinha em vista um conjunto de aspetos a refletir, entre os professores da disciplina de HGP, estritamente relacionados com o balanço do ano letivo (resultados, plano de recuperação e outros), bem como com novas propostas para o ano letivo de 2024-2025, de que destacamos: o calendário escolar (como por exemplo sugerir uma data de início das aulas, se a uma sexta-feira ou a uma segunda-feira), revisão de documentos, distribuição de serviço, reorganização dos processos educativos - medidas adicionais, critérios gerais a que obedece a elaboração dos horários dos alunos; processos de autoavaliação do agrupamento - procedimentos; entre outros. Esta reunião decorreu no segundo semestre, no âmbito da PES II - 2.º CEB, no mês de julho.

Neste sentido, a par de algumas tomadas de notas realizadas durante a reunião, decorrentes da reflexão conjunta entre os professores, foi de destacar o cuidado de se compreender a taxa de sucesso das turmas e das suas razões, não tendo sido descurados os seguintes pontos fortes: o amplo envolvimento das turmas, a adequação de opções didáticas, o compromisso dos docentes, a diversificação de estratégias, a dinamização da visita de estudo (enquanto uma oportunidade de valorizar o património), bem como o cumprimento das planificações. No âmbito da distribuição de serviço (não letivas), as propostas foram as seguintes: apoios, tutorias, biblioteca e clubes. Curiosamente, face aos clubes, um dos professores disse que, outrora, dinamizou um clube de leitura na escola, a que não pode dar prossecução, porque os alunos acabavam por não ter tempo/espço no horário para o efeito. Veio, novamente, à colação o facto de os planos de turma deixarem de ser obrigatórios, reconhecendo, todavia, alguns dos professores a sua relevância, pois acreditavam que estes serviam de base para conhecermos melhor as turmas, especialmente quando há um primeiro contacto com as mesmas. Estes e outros tipos de reflexões salientam a importância deste processo crítico-reflexivo e colaborativo entre os professores. Logo, “a análise crítica da própria prática e o exame crítico de quão bem os alunos responderam a essa prática são elementos centrais de qualquer modelo de ensino. No coração dessa

aprendizagem está o processo da reflexão crítica” (Shulman & Shulman, 2016, p. 129).

A este propósito tivemos mesmo para participar numa das reuniões de avaliação, no final de um dos períodos do ano letivo, a convite dos orientadores cooperantes. No entanto, o diretor da escola não o autorizou, porque considerou que tal não seria permitido, dado que eram facultados dados pessoais dos alunos. Posto isto, não tivemos a oportunidade de ir a nenhuma dessas reuniões, apenas à referida anteriormente, e já no fim do ano letivo. Apesar disso, possibilitou-nos compreender a relevância destes momentos, em que os professores se encontram reunidos a discutir o trabalho que foi desenvolvido pelos demais intervenientes educativos. De igual forma, revela que “a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (Nóvoa, 2017, p. 1125).

Por outro lado, também tivemos a oportunidade de participar numa das atividades desenvolvidas pela escola, numa visita de estudo ao Museu da Farmácia, à igreja e ao Museu de São Francisco, no âmbito da disciplina de HGP, acompanhando uma turma do 6.º ano de escolaridade. Esta visita de estudo possibilitou-nos refletir sobre distintos aspetos, entre eles: a valorização do património e as oportunidades e contributos que têm este tipo de iniciativas na vida dos alunos. Assim, foi dedicado um relatório crítico-reflexivo, que, uma vez mais, permitiu ampliar a nossa experiência e tornar ainda mais significativa a nossa formação (cf. Anexo 15).

De igual modo tivemos a oportunidade de planificar e dinamizar uma visita de estudo pela cidade de Viseu, no âmbito da lecionação da disciplina de HGP, na turma alvo de intervenção, a par do tema alvo de estudo: a arte barroca (cf. Anexo 16). A orientadora cooperante entrou logo em contacto com os encarregados de educação dos alunos e foi assim possível dinamizarmos a atividade intitulada “À descoberta da História pela cidade de Viseu / O que podemos ficar a conhecer sobre o Barroco na cidade de Viseu?”, com os devidos cuidados. Para o efeito foi necessário, o professor ter o especial cuidado e atenção de conhecer o património local, com vista a compreender as possibilidades de relacionar o mesmo com o estudo da História. Deste modo, podemos ainda compreender a relevância que assume este tipo de atividades, ou seja, a valorização da realidade local na aprendizagem da História, pois as próprias orientações curriculares, ou seja as Aprendizagens Essenciais de HGP, reforçam que devemos “conhecer, sempre que possível, episódios da História regional e local,

valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda” (ME|DGE, 2018f, p. 3). De igual forma, destaca-se, na concretização desta atividade, a metodologia de trabalho em grupo, uma vez que continua a revelar-se um meio importante para trabalhar as relações interpessoais e o trabalho cooperativo e colaborativo, como está, aliás, previsto, no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (2018).

No que se refere à quarta e última dimensão - ***Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*** - a par do seu domínio *formação contínua e desenvolvimento profissional*, reconhece-se a necessidade de uma permanente reconstrução do conhecimento profissional. Daí, neste espaço, pensarmos na formação docente aliada à prática educativo-crítica, sendo que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 22). Assim sendo, a formação inicial de professores é um ponto de partida para aquela que deve ser a sua formação continuada. Deste modo, ajuda a “construir uma capacidade de renovação, de recomposição das práticas pedagógicas. A evolução dos professores depende deste esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada. É assim que *aprendemos a conhecer como professores*” (Nóvoa, 2017, p. 1128).

Em virtude disso, ao longo do segundo ano de mestrado, procurámos abraçar algumas iniciativas e formações que contribuíssem para o enriquecimento das nossas práticas profissionais, pessoais e coletivas. Uma dessas iniciativas, a convite de docentes da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), foi o envolvimento no “Projeto Investir na Capacidade 2023/24 - PIC 12”, sendo este um projeto para alunos com capacidades acima da média, no qual ocorreram duas intervenções, com alunos do 2.º ano de escolaridade e do 3.º ano de escolaridade (cf. Anexo 17 - alínea a)). A primeira intervenção decorreu a 7 de fevereiro de 2024 (cf. Figura 19), a qual constou na reescrita de uma história intitulada “Os dez anõeszinhos da Tia Verde Água”, de Teófilo Braga, adaptada a situações da vida atual.

Para o efeito, o desafio passou pela necessidade de dinamizar uma atividade, que fosse ajustada para este grupo de crianças, de modo a proporcionar-lhes aprendizagens significativas. O significado desta atividade foi evidente ao longo de todo o percurso, desde a planificação da atividade até à sua implementação, atendendo ao

envolvimento e ao *feedback* dos participantes. Na planificação da atividade, compreendemos a relevância de termos reajustado as propostas a cada ano de escolaridade, ampliando, inclusivamente, a nossa visão face ao modo como podemos abordar o Português interligado à Educação para a Cidadania, tendo como uma ponte de ligação o livro designado por: “Todos fazemos tudo” do Planeta Tangerina, relacionado às questões da igualdade de género. Assim sendo, “a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.” (Martins et al., 2017, p. 13).

Figura 19

Primeira intervenção (7 de fevereiro de 2024)



Na segunda intervenção realizada, a 22 de maio de 2024, no âmbito deste projeto, tivemos a oportunidade de concretizar mais um dos seus objetivos que se interligou com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Com recurso ao *Scratch*, cada grupo de alunos teve a oportunidade de, através da construção de um texto narrativo e de umas ilustrações, transpor esses elementos para este programa, de modo a “dar vida” à sua história. Igualmente, usando um gravador disponível neste programa, puderam gravar a sua leitura, a par dos diferentes papéis por eles desempenhados: o narrador e as personagens (cf. Figura 20). De igual forma, foi uma nova oportunidade de aprendermos outro tipo de estratégias e recursos para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais atrativo e significativo. Posto isto, esta

experiência alia-se ao indicador referente ao *desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)* (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro de 2010).

Nesta linha de pensamento, é de sublinhar a importância de nos procurarmos informar sobre o modo como a tecnologia pode tornar-se uma aliada da educação, auxiliando o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, tivemos a possibilidade de participar no evento nomeado “New Technologies in Education and Society” (cf. Anexo 17 - alínea b)), no qual foram apresentados os diferentes avanços da tecnologia e o modo como esta serve de apoio, na sociedade atual. A par disso, segundo um resumo apresentado no “Relatório de Monitoramento Global da Educação” intitulado “A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?” (UNESCO, 2023) reflete também esta questão do uso da tecnologia. Por outras palavras, é frisado nesse relatório que o aluno se afirma como centro da educação, sendo que a tecnologia deve servir a aprendizagem e não o contrário, isto é, a educação não deve estar ao serviço da tecnologia. Logo, devemos usar tecnologia, mas ao serviço da educação e quando ela é pedagogicamente útil.

Figura 20

Segunda intervenção (22 de maio de 2024)



Numa outra ótica, mencionamos duas iniciativas desenvolvidas ainda no espaço da ESEV, alusivas à dinamização de dois seminários. A dinamização de um desses seminários ocorreu a convite de um dos orientadores do RFE, onde houve a

possibilidade de partilhar algum do trabalho desenvolvido no âmbito do tema em estudo: “Práticas de escrita criativa no 1.º CEB - um estudo de caso”. De igual forma, foram esclarecidos outros aspetos ligados a este processo de investigação e do curso, na turma do 1.º ano de Mestrado - Tronco Comum, no 1.º semestre. A par disso, é de realçar a participação no “3rd International Symposium of Young Researchers in Children's Literature: Books to Change the World, held at the Department of Languages and Cultures of the University of Aveiro” (cf. Anexo 17 - alínea c)). Neste evento houve a possibilidade de apresentarmos um póster, com o título “Children's literature in primary education: Creative writing practices”, no âmbito da investigação em curso, decorrente da elaboração do presente RFE.

Uma segunda iniciativa relevante a evidenciar foi o seminário dinamizado pelo grupo de alunas do segundo ano de mestrado, decorrente da PES II - 2.º CEB, o qual designámos “E agora? Rumos da Educação” (cf. Anexo 17 - alínea d)). Este seminário foi uma oportunidade de realizar um convite a todos os estudantes da Licenciatura em Educação Básica, com vista a partilhar a nossa experiência sobre o Mestrado, ajudando-os a esclarecer sobre diversas questões, entre elas: o plano curricular, as práticas de ensino supervisionadas (1.º CEB e 2.º CEB) e as experiências individuais. Digamos que estas duas iniciativas podem interligar-se com o indicador referente à *aplicação do conhecimento adquirido na melhoria do trabalho colaborativo* (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro de 2010), na medida em que teve como intuito ajudar outros colegas que também estavam a percorrer este caminho. Nesta perspetiva, achamos que é importante colocarmo-nos no lugar do outro, como felizmente já tivemos oportunidade de o sentir numa sessão de esclarecimento realizada por antigas alunas do mestrado.

Por outro lado, a convite do orientador cooperante referente à lecionação da disciplina de Português, tivemos a oportunidade de nos inscrever e, conseqüentemente, de participar no “Encontros de Apresentação - Português | 5.º ano” (cf. Anexo 17 - alínea e)), decorrente da apresentação dos novos manuais escolares. Nesta sessão, foram apresentadas novas propostas de manuais escolares para o 5.º ano de escolaridade da disciplina de Português, pela Porto Editora, que nos brindou com a oferta de alguns exemplares. Na verdade, foi gratificante termos tido o privilégio de nos abrirem as “portas”, enquanto professoras estagiárias, demonstrando a importância deste tipo de inclusão na profissão docente, durante a formação de professores.

Finalmente, surgiu um convite por parte da *LeYa Educação* a aludir à participação no *Webinar* intitulado “Português e PLNM - por onde começar?”, que, de imediato, suscitou interesse (cf. Anexo 17 - alínea f)), sobretudo, após a proposta de trabalho decorrente da unidade curricular *Temas Atuais em Educação em Português e História e Geografia de Portugal*, que se debruçou sobre o funcionamento da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), nos contextos educativos, nos quais nos encontrávamos em estágio. Na verdade, a aquisição/aprendizagem de PLNM continua a ser um processo complexo e multifacetado, o qual exige uma verdadeira atenção crescente por parte dos profissionais da Educação (Gomes et al., 2019). Por esse motivo, também suscitou o interesse na participação deste *Webinar* para ficarmos mais informados sobre este tema, com a finalidade de, no futuro, termos o cuidado de poder ajudar estes alunos, em colaboração com outros professores, já que o Português é uma língua de comunicação e uma língua de escolarização. Novamente, foi salientada a relevância do trabalho próximo entre os professores de Português/PLNM e os professores das outras disciplinas. Este *Webinar* apresentou a seguinte estrutura: o posicionamento dos alunos à luz daquilo que é a legislação e os normativos; algumas das especificidades e desafios do PLNM; o Português e o PLNM - alguns recursos e estratégias; por fim, uma lista de recursos e materiais didáticos. Neste sentido, poderemos aferir que este *Webinar* se interliga com o indicador referente à *análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas* (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro de 2010). Isto deveu-se ao desafio proposto nessa unidade curricular, o qual exigiu um “trabalho de campo”, isto é, de recolha de informações importantes para aferirmos o funcionamento da disciplina de PLNM, sensibilizando-nos para este tipo de questões. De facto, só quando a escola portuguesa aceitar e abraçar, verdadeiramente, este novo desafio é que poderá reunir as condições necessárias para se tornar um veículo de promoção social e de igualdade de oportunidades. É um dever do Estado e da escola assegurar uma integração eficaz e de qualidade, sendo este um direito dos alunos de PLNM.

À guisa de conclusão, diremos que, para que juntos caminhemos para um futuro escolar marcado pelo sucesso dos alunos e pela aquisição de aprendizagens significativas, é essencial compreender que estamos em contínua formação ao longo da nossa vida. Para o efeito, é importante que a consolidação de todas as relações estabelecidas na comunidade educativa assim o exija, face aos desafios atuais com que nos deparamos, sendo que esta nova construção pedagógica requer dedicação,

trabalho em equipa e constantes reflexões individuais e conjuntas (Nóvoa, 2019). Deste modo, o princípio da inclusão salvaguarda que “todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.” (Martins et al., 2017, p. 13). Por essa razão, é fundamental adotarmos práticas pedagógicas que valorizem e promovam os meios necessários que acolham, verdadeiramente e de forma eficaz, a diversidade cultural que reveste as atuais realidades educativas, neste caso em especial, os alunos que carecem de integrar a disciplina de PLNM. Além do mais, “é por meio de nossas diferenças que educamos uns aos outros e é por meio de nossos contextos compartilhados que o que aprendemos ganha significado” (Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO, 2022, p. 51). Por isso, o processo de ensino e aprendizagem deve operar com uma maior flexibilidade, adaptação e experimentação, continuando a repensar a formação de professores, dirigindo-a à construção de papéis mais ativos e criativos.

Síntese global

Este percurso, apoiado numa apreciação crítica-reflexiva face às práticas proporcionadas pela PES I e pela PES II, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, face aos contextos do 1.º CEB e do 2.º CEB, ajudaram-nos a olhar para estas realidades educativas, de forma mais cuidadosa e atenta. Além do mais, estas foram oportunidades desafiantes que nos fizeram superar desafios pessoais e coletivos, despertando em nós sentimentos vivenciados de forma única e com um especial contributo na nossa vida e na construção da nossa identidade.

A oportunidade de experienciarmos tudo isto, junto com uma constante reflexão individual e coletiva, na partilha de experiências, a par de conhecer realidades diferentes, no caso do 1.º CEB, de duas turmas, uma do 2.º ano de escolaridade e uma outra do 4.º ano de escolaridade, concederam-nos a possibilidade de nos desafiar, por meio da monodocência. Por outras palavras, assumimos a responsabilidade de levar os alunos a aprender com significado, levando-nos a analisar e a refletir, sobre as melhores opções didáticas a adotar para determinada turma, consoante a sua realidade. Para o efeito, isso exigiu um processo de pesquisa e de investigação, explorando quais os melhores recursos e materiais, como gerir as dificuldades e as potencialidades dos

alunos, com vista a envolvê-los e a motivá-los. De igual modo, exigiu da nossa parte um investimento pessoal quanto à voz, à postura e à adequação da nossa ação educativa face às realidades concretas.

Num outro ponto de vista, este percurso formativo, no âmbito da prática de ensino supervisionada no 2.º CEB, foi muito enriquecedor, devido especialmente às trocas de aprendizagens desenvolvidas entre todos os intervenientes, proporcionado pelas diferentes turmas que observámos e lecionámos, uma do 5.º ano e duas do 6.º ano, segundo duas áreas do saber: o Português e a História e Geografia de Portugal. Foi, sem dúvida, uma oportunidade marcante termos acompanhado estas duas turmas alvo ao longo de todo um ano letivo, o que nos possibilitou conhecer melhor as mesmas e de consolidar a nossa relação com os alunos. Tal permitiu ainda reajustar e diversificar a atuação pedagógica, visando respeitar as suas diferentes etapas: introdução, desenvolvimento, discussão e sistematização, reconhecendo a relevância do sentido de oportunidade na utilização dos recursos, bem como da adequada exploração dos mesmos. Por outro lado, as semanas de observação e mesmo as de intervenção possibilitaram verificar e compreender a pertinência de termos a possibilidade de conhecer a prática pedagógica de dois orientadores cooperantes. De igual forma, a oportunidade de conhecermos uma outra turma, num outro contexto, como ocorreu com as observações realizadas numa turma de 5.º ano, na disciplina de Português, veio demonstrar a diversidade de alunos, com os quais nos vamos deparar ao longo do nosso percurso educativo. Neste caso concreto, pelos desafios que esta turma apresentou ao nível dos comportamentos e atitudes.

Em suma, as PES I e II permitiram ainda o privilégio de reconhecer, na prática, a importância de saber escutar os alunos e o seu contributo significativo no processo de ensino e aprendizagem. Assim, é necessário fazer brilhar os alunos, tornando o espaço escolar um lugar desejado, onde se sintam livres para sonhar, daí ser tão essencial apostar nas relações que envolvem toda a comunidade educativa. Posto isto, o processo de ensino e aprendizagem deve operar com uma maior flexibilidade, adaptação e experimentação, repensando a formação de professores dirigindo-a à construção de papéis mais ativos e criativos. Desta forma, o papel da escola revela-se essencial na preparação de sujeitos autónomos, críticos, reflexivos, com conhecimento que os permita atuar neste mundo, exercendo a sua liberdade com empatia pelo outro.

Concluindo, por que razão a escola assume um papel tão fundamental na

sociedade? Uma das possíveis respostas seria que a escola não tem como função apenas a passagem de conhecimentos; tem de ter algo que a distingue das outras instituições. A certificação é um importante poder da escola, não devendo apenas direcionar-se na formação, mas sim numa relação entre a educação e a formação. A escola forma-nos enquanto pessoas, em que o professor deve ser capaz de provocar o sentido e o significado que o aluno é capaz de aprender. Porém importa salientarmos que a aprendizagem pode ocorrer em outros contextos que não o espaço escolar, todavia a certificação e a aprendizagem revelam a ferramenta mais poderosa que o ser humano pode ter: o conhecimento. Por essa razão, através das PES I e II, reconhecemos o papel imprescindível que o professor assume na condução do processo de ensino e aprendizagem, mas sempre em diálogo com os alunos. É neste diálogo com eles que há uma troca de aprendizagens mútua, onde temos a oportunidade de melhorar a nossa intervenção pedagógica e eles de ter sucesso no seu todo.

Queremos, por fim, pôr em evidência, ao longo destes cinco anos, que inclui o percurso formativo da Licenciatura (3 anos) e do Mestrado (2 anos), o apoio e a orientação dos docentes da ESEV, da colaboração das escolas de estágio e dos orientadores cooperantes, que aceitaram colaborar nestes desafios. Posto isto, este percurso permitiu-nos desenvolver uma visão mais ampla e fundamentada sobre o que refletimos perante o observado e face às intervenções realizadas. **Muito obrigada a todos**, os que nos acompanharam neste percurso, aos alunos, aos orientadores cooperantes, à escola alvo de estágio, aos colegas e aos docentes da ESEV!

**Parte II – Trabalho de investigação: Práticas de escrita
criativa no 1.º CEB – um estudo de caso**

Difícilimo ato é o de escrever, responsabilidade das maiores, (...).
(Saramago, 2021, p. 12)

Nota introdutória

O presente RFE é acompanhado de uma segunda parte intitulada “Trabalho de investigação: Práticas de escrita criativa no 1.º CEB – um estudo de caso”. O presente estudo concretizou-se numa turma do 4.º ano de escolaridade, em contexto do 1.º CEB, desenvolvendo-se um conjunto de atividades de escrita criativa, no decorrer desta investigação, com a finalidade de potenciar a criatividade e o gosto pela escrita, tornando esse processo prazeroso. Deste modo, esta investigação procura dar resposta às seguintes questões de investigação: “1. De que modo o desenvolvimento do processo de escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico pode fomentar a criatividade?” e “2. Como é que a implementação de atividades que promovem a escrita criativa pode incrementar o gosto pela mesma?”.

A escolha desta temática teve por base situações que emergiram, especialmente, de um episódio vivenciado em contexto de PES I do 1.º CEB, no 1.º ano de Mestrado, numa turma do 2.º ano de escolaridade. Posteriormente, sentimos um impulso para investigar sobre o tema da “Escrita Criativa”.

Neste sentido, o trabalho de investigação apresenta-se organizado em três capítulos. O primeiro capítulo é dedicado à revisão da literatura, iniciando-se com uma contextualização sobre a justificação e a relevância do tema escolhido, seguido da abordagem de conceitos e perspetivas essenciais para sustentar e clarificar o presente projeto de investigação. No segundo capítulo, dedicado à metodologia do estudo, são abordados os seguintes aspetos: a definição do problema; a definição de objetivos de investigação e/ou hipóteses de investigação; o tipo de investigação; os participantes e sua caracterização; as técnicas e instrumentos de recolha de dados; as atividades desenvolvidas e as técnicas de análise e tratamento dos dados. No terceiro capítulo, realiza-se a apresentação e a discussão dos dados, por meio da observação participante e das notas de campo que fomos colhendo, bem como o resultado de dois convites por questionário que apresentámos à turma, no início e no fim do estudo, como parte constituinte das atividades desenvolvidas com os participantes deste estudo.

Finalmente, apresentam-se as conclusões do estudo, com base nos resultados obtidos, com a finalidade de darmos resposta às duas questões-problema colocadas e aos objetivos traçados.

CAPÍTULO I: REVISÃO DA LITERATURA

1. Contextualização

“Ser Professor Hoje, Ontem, Amanhã implica a introspeção permanente, a reflexão profunda sobre as coisas, o diálogo criativo com o mundo e a recusa de fronteiras.”
(Santos & Balancho, 1989, p. 8)

A investigação sobre a escrita tem vindo a emergir ao longo dos anos, assumindo crescente relevância desde os finais da década de oitenta, destacando-se as publicações alusivas ao seu contexto de ensino e aprendizagem. Esta preocupação sobre a competência escrita dos alunos e, conseqüentemente, as suas capacidades de expressão decorre devido ao que algumas pessoas perspetivam como uma crise e/ou quadro crítico (Carvalho, 2001; Carvalho, 2003). Por outras palavras, tem-se vindo a evidenciar uma deficiente expressão escrita em muitos alunos, destacando que a escrita é transversal às demais disciplinas na escola. Na sua origem, está a massificação da escola e o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e a conseqüente perda de hábitos de leitura e de escrita. Assim sendo, a importância da escrita “enquanto objeto de investigação revela, ainda, da constatação do papel que a escrita desempenha no contexto escolar, que faz com que a possamos considerar como um dos principais fatores do sucesso (e do insucesso) que nele se verifica” (Carvalho, 2003, p. 11).

Diante disso, diríamos que há uma correlação muito estreita entre o sucesso de um aluno nas várias disciplinas e a sua proficiência na escrita, assumindo a produção escrita um peso significativo no seu processo de aprendizagem, especialmente, na avaliação. A verdade é que escrever é uma tarefa desafiante e árdua, sendo que ao longo da escolaridade as atividades propostas vão-se complexificando e conseqüentemente as dificuldades na escrita tendem a aumentar. Por isso, Amor (2001) destaca que “escrever é uma atividade globalizadora, de sobrecarga intelectual e afetiva, difícil e de risco; (...)” (p. 166). Assim, o professor tem um importante papel/missão de reduzir a complexidade da tarefa e de proporcionar meios e estratégias, adequadas à idade e à capacidade dos alunos, que lhes permitam escrever com êxito (Niza et al., 2011).

Neste sentido, o presente estudo, intitulado “Práticas de escrita criativa no 1.º CEB – um estudo de caso”, teve, como ponto de partida, o interesse suscitado, em contexto de estágio, no 1.º ano e no 1.º semestre de Mestrado, decorrente da PES I, em

contexto de 1.º CEB. Tal sucedeu aquando da dinamização de uma atividade de escrita criativa, numa turma do 2.º ano de escolaridade. Este desafio provocou-nos uma inquietação sobre o desenvolvimento do gosto pela escrita, desde cedo, nas crianças. Isto deveu-se, especialmente, por nos ter concedido a oportunidade de ampliar novas formas de motivar para a escrita, neste caso, através da escrita criativa e em grupos. De um modo geral, esta atividade de escrita criativa consistia em frases em leques, isto é, uma folha de papel dobrada em leque para circular pelo grupo. A cada elemento do grupo foi atribuída uma destas questões: Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Porquê? A par disso, cada elemento do grupo tinha de imaginar uma resposta para a pergunta que lhe foi atribuída, escrevendo-a, depois fechava a dobra do leque e passava-o ao seguinte. O último abria o leque e lia, fazendo as concordâncias necessárias. Posteriormente, escreviam o seu texto, atendendo às restantes orientações para o efeito. Esta proposta dinamizada foi reajustada de uma sugestão dos recursos disponíveis do “Estudo em casa”. Na verdade, os elementos do grupo estiveram envolvidos e interessados em descobrir o que dali iria resultar, despertando a sua atenção, no decorrer do processo de escrita.

Em virtude disso, uma outra razão que nos fez acreditar na relevância de investir nesta temática, em contexto de 1.º CEB, deveu-se a uma outra turma, alvo de observação e intervenção, na PES II, no 2.º semestre do 1.º ano de Mestrado. Esta turma era do 4.º ano de escolaridade e revelava uma certa apreensão e desmotivação quando lhes era solicitado escrever. Assim, havia uma certa resistência e aborrecimento relativamente à escrita, pelo que se levantou a seguinte questão alvo de reflexão: “Será que a escrita criativa poderá ser uma estratégia aliciante para fomentar o gosto pela escrita?”.

Neste sentido, as novas mudanças na sociedade, principalmente a atual Era Digital, com os constantes avanços e uso das tecnologias de informação e comunicação apelam a outro tipo de saberes e atitudes. Deste modo, é fundamental procurar meios que incentivem o gosto pela leitura e pela escrita, desde cedo. Por conseguinte, “deve ser uma atividade prazerosa e convidativa, pois as crianças veem a escrita como obrigatória e enfadonha. Isso contribui para o crescente desinteresse nessas atividades” (Reis et al., 2024, p. 39).

Posto isto, de seguida, vamos abordar, de forma fundamentada, alguns dos aspetos considerados importantes para a compreensão e a relevância do nosso estudo,

decorrente do presente trabalho de investigação. Para este propósito, de um modo geral, são abordados quatro principais tópicos, entre eles: a escrita, a criatividade, a escrita criativa e o contributo da Literatura para a Infância na promoção de atividades de escrita criativa. Em virtude disso procuramos conhecer e compreender os seus conceitos, as ligações que estabelecem entre si, tendo em consideração a sua influência no contexto educativo, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem.

2. Escrita

A escrita é uma prática imprescindível quer no nosso dia a dia, na escola, quer no meio social (Pereira & Cardoso, 2013). Aliás, a escrita, ao longo da história, desempenhou um papel imprescindível, que “como tecnologia do conhecimento humano permitiu que os textos em sentido amplo circulassem e viajassem, ampliando as possibilidades de acumulação e codificando a experiência humana nas mais diversas culturas. Este conhecimento não deve ser perdido para as gerações futuras” (Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO, 2022, p. 67). Na verdade, escrever é um modo de interação social entre as pessoas. Melhor dizendo, “quem escreve, escreve sabendo para que e para quem está escrevendo, isto é, tem sempre uma finalidade e um interlocutor, ainda que essa escrita destine-se a si mesmo” (Silva & Melo, 2007, p. 30).

A par disso, a escrita pode ser perspectivada enquanto uma marca, na medida em que deixou um registo de passagem e/ou memória, ao serviço da espécie humana. Por outras palavras, a escrita, enquanto um sistema comunicativo, apareceu e desenvolveu-se, de forma determinante, por necessidades e condicionantes culturais. Além de que, “a escrita é uma atividade com uma complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras.” (Baptista et al., 2011, p. 9). Muitas vezes, o que nos impulsiona é a questão da sobrevivência, da necessidade, sendo que “hoje em dia, falar e escrever não são escolhas: são habilidades requisitadas em qualquer função” (Di Nizo, 2008, p. 34). Por isso, no decorrer da nossa vida, mais tarde ou mais cedo, sentimos a necessidade de nos instruímos e desenvolvermos a competência de escrever.

Nesta continuidade, a “linguagem escrita é um sistema simbólico que surge na sequência do desenvolvimento da linguagem oral, pelo que se considera um segundo sistema simbólico que se subdivide num subnível recetivo (leitura) e num subnível

expressivo (escrita)” (Franco et al., 2003, p. 22). A expressão escrita consiste num processo complexo de produção de comunicação escrita, a qual exige um ensino explícito e sistematizado, por meio de uma prática frequente e supervisionada. Além do mais, no que se refere à hierarquia da linguagem foi a última aquisição a ser desenvolvida pela criança. Deste modo, “na escrita é preciso ter em consideração quer a produção de palavras (codificação) quer a produção de frases e de textos (composição)” (Franco et al. 2003, p. 25). Além disso, “a origem da linguagem escrita é, por conseguinte, social, emergindo das interações comunicativas entre os indivíduos” (Gomes et al., 2016, p. 27).

Uma questão se nos impõe agora, de forma muito pragmática: “o que é a escrita?”. Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa* (2010) da Porto Editora, a palavra “escrita” tem origem do latim, *scripta*-, «coisas escritas», apresentando um conjunto de significados, entre eles: “1 representação do pensamento e da palavra por meio de sinais convencionais;” / “2 conjunto de caracteres adotado num determinado sistema de representação gráfica;” / “3 técnica de representação por meio de sinais convencionais;” / “4 aquilo que se escreve;” / 5 modo pessoal de expressão escrita; estilo;” / “6 exercício para desenvolver a caligrafia;” / “7 forma como cada pessoa desenha os caracteres utilizados na escrita; caligrafia” (p. 643). Desta maneira, “a palavra *escrita* recobre atividades diferentes, como o gesto gráfico, a cópia, a resolução de exercícios e a produção de textos” (Fiad, 2006, p. 11). Por outro lado, Cerrillo (2008) considera que escrever não é apenas codificar, dado que

a escrita é um processo cognitivo de produção de significados por meio da seleção e ordenação de informações e de geração e formulação de ideias, em que ganham importância aspetos como o recetor a quem se dirige o texto ou a finalidade com que foi escrito; uma pessoa pode escrever algo inteligível, mas, se não tem significado próprio, será apenas uma mera transcrição. (p. 178)

Desta forma, a escrita exige um processo reflexivo, o qual deve “ser movido a prazer, e requer a tomada de decisões, tanto sobre o conteúdo, como sobre a linguagem a utilizar” (Cardoso et al., 2018, pp. 5-6). Embora devamos reconhecer o ato de escrita como um modo de organizar as nossas representações em textos, importa igualmente destacar que “a transformação de sons em letras, a escrita de palavras, e a escrita não compositiva também não devem ser descuradas, pelo menos em fases de aprendizagem mais precoces” (Costa-Pereira & Sousa, 2017, p. 2). Posto isto, de

seguida, vamos abordar o modo como se perspectiva, segundo diversos autores, o ensino e a aprendizagem da escrita, em especial em contexto de 1.º CEB.

2.1. Do ensino à aprendizagem da escrita – Escrever para aprender a escrever no 1.º CEB

“A aprendizagem da escrita nunca está concluída, antes se refaz a cada novo texto. Quem escreve, está sempre a iniciar-se na escrita desse mesmo texto”
(Niza et al., 2011, p. 8)

Desde cedo, isto é, desde os primeiros anos de escolaridade, revela-se importante compreender a relação que os alunos estabelecem com a escrita, verificando se esta se desenvolve ou não de forma prazerosa. Isso é essencial no contínuo aprimoramento do uso da língua portuguesa, no cuidado e na sensibilidade linguística a desenvolver. O ensino de produção textual escrita em sala de aula tem sido alvo de grandes questionamentos, na medida em que os alunos apresentam dificuldades a este nível. Segundo Reis et al. (2024), “essa problemática está, intrinsecamente, ligada aos métodos falhos de ensino utilizados por alguns professores e que estão contribuindo para a desmotivação de seus alunos em relação à prática de leitura e escrita” (p. 39). Em virtude disso, urge a necessidade de incentivar o gosto pela escrita, de modo a tornar esta uma atividade prazerosa e convidativa.

Até à década de 60, a língua era perspectivada, fundamentalmente, como “matéria de conhecimento, como um conjunto de conteúdos que tinham de ser analisados, memorizados e aprendidos” (Gomes et al., 2016, p. 13). Assim sendo, o ensino da composição escrita assentava sobretudo na memorização das regras da gramática e nos seus subsistemas (sintaxe, léxico, morfologia, ortografia...) e à aplicação das regras no texto. Por conseguinte, até à década de 70, a escrita era considerada “como uma competência estilístico-literária que assegurava a qualidade dos textos escritos, supondo-se que os alunos escreviam por intuição ou dom ou por uma espécie de transferência automática da leitura e do estudo formal da gramática” (Niza et al., 2011, p. 7). Ademais, a iniciação à redação de textos adveio, para muitos, na leitura seguida de tarefas de cópia e de ditado e na construção de frases, por meio de exercícios propostos nos manuais escolares (aprendizagem da ortografia e aprendizagem da estrutura frásica).

Assim sendo, “escrever consistia, nesta perspectiva, em produzir um conjunto de

frases simples, ortograficamente corretas. Para chegarem a uma composição, os alunos teriam de encontrar os conectores e outros fatores de coesão, como a pontuação, pretensamente adequados à estruturação do texto” (Niza et al., 2011, p. 7). Neste ponto de vista, a escrita é vista como produto, tendo, muitas das vezes, de forma exclusiva, o professor como o destinatário dos escritos. Deste modo, as “dimensões funcionais e comunicativas da língua são desvalorizadas em favor da produção de textos artificiais e descontextualizados, com o simples propósito de ensinar os alunos a escrever esses tipos de texto.” (Gomes et al., 2016, p. 14).

Atualmente, exige-se, na vida em sociedade, sermos capazes de produzir diferentes tipos de textos escritos. Para o efeito, a escola deve proporcionar condições e meios, de modo que os alunos tenham acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade. Tal implica um trabalho que incida sobre diversas competências, que os ajudem a produzir um documento escrito. Por sua vez, podemos distinguir três tipos de competências, entre elas: a competência compositiva - “a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto”; a competência ortográfica - “a competência relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua” e a competência gráfica - “a competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5).

No entanto, iremos debruçar-nos mais sobre a competência compositiva, procurando compreender a complexidade do seu processo, a par da prática de produção textual, bem como o papel do professor no ensino e na aprendizagem da escrita, em especial, ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Segundo as Aprendizagens Essenciais, referente ao domínio da escrita, espera-se que, no final do 1.º CEB, os alunos

tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos (contar histórias, fazer relatos de experiências pessoais, elaborar respostas a perguntas em contexto escolar, escrever cartas/e-mails a amigos e familiares, formular uma opinião), o que implica o desenvolvimento de competências específicas (compor um texto com uma organização discursiva adequada, diversidade vocabular; cumprir as normas, como a ortográfica, e adequar os sinais específicos de representação

escrita da língua). (ME|DGE, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, p. 3)

Quando nos referimos aos modos de ação no ensino da escrita, estes podem dividir-se em dois: a ação sobre o processo de escrita e a ação sobre o contexto dos escritos. Por um lado, a ação sobre o processo de escrita visa “proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7). Algumas das estratégias sugeridas a adotar são: a facilitação processual (dominar o processo); a escrita colaborativa (escrever em conjunto para aprender a escrever) e a reflexão sobre a escrita (falar ou escrever sobre a escrita). Em contrapartida, a ação sobre o contexto refere-se a “facultar o contacto com textos social e culturalmente relevantes e o acesso às múltiplas funções” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7). Para tal, as estratégias indicadas são: a integração de saberes (construir e expressar conhecimento) e a realização de funções (“Aprender a escrever é também aprender a usar a escrita para a realização de funções. Estas poderão ter um alcance intrapessoal ou interpessoal”) (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 12). Estas diferentes estratégias podem surgir conjugadas entre si, no decorrer dos diferentes momentos de uma atividade de escrita.

Neste sentido, a escrita deve ser perspectivada como um processo. Isso implica valorizar a escrita, a partir de intenções comunicativas criadas em contexto e a partir de contextos específicos. Igualmente exige criar ambientes que sejam favoráveis, acolhedores e de cooperação na produção escrita, por meio da interação entre aluno-aluno/professor-alunos. Além disso, o professor deve ser um facilitador e/ou mediador ao longo do processo de escrita, diversificando também os materiais de apoio na elaboração dos escritos (Gomes et al., 2016). Assim, o que é preciso para o aluno saber escrever? Na perspectiva de Cardoso et al. (2018),

é preciso o aluno conseguir respeitar a instrução que lhe é dada, adequar-se às finalidades da sua escrita, mobilizar informação específica das várias áreas disciplinares e dar prova de aquisição e construção de conhecimento, num registo que se considere adequado ao contexto escolar, num texto coeso, coerente e que respeite as normas linguísticas e discursivas em vigor. (pp. 3-4)

Todavia, “na escrita para aprender o fundamental não é aprender a escrever textos, dado que a finalidade não é o texto, mas aprender a servir-se da escrita como uma ferramenta que ajuda a dar forma a saberes, ideias emergentes, leituras, a traços de

memória.” (Costa-Pereira & Sousa, 2017, p. 2). Por sua vez, a escrita de textos pressupõe a escrita de frases ajustadas a regras e “estruturas gramaticais próprias da língua em que se escreve, ao mesmo tempo que pressupõe o focalizar a atenção em variáveis essenciais a uma eficiente produção escrita, tais como, o assunto, o interlocutor, a situação e os objetivos a atingir.” (Franco et al., 2003, pp. 25-26). Assim sendo, escrever é uma tarefa desafiante e complexa, tornando-se o seu ensino um outro tipo de desafio a acolher. Desta forma, saber escrever é “ser capaz de traduzir pensamento, ideias e opiniões, é revelar uma maneira própria e pessoal de ver a realidade e reproduzir experiências únicas; é enumerar, descrever e explicar, definir, justificar, argumentar, demonstrar, mostrar o que sabemos, o que aprendemos...” (Viegas et al., 2015, p. 21).

No entanto, quando se proporcionam oportunidades de criação de atividades de escrita, um escritor competente, antes da escrita, tem de ter uma representação bem definida do que vai fazer. Portanto, importa compreender-se para o ato de escrever, diversos elementos, entre eles: Quem escreve? Escrever para quem? Sobre o que escreve? Com que fim/objetivos? Como escreve? Que tipo de texto vai produzir? Que material e ferramentas utilizar? Em que meios ou suporte permanecerá o texto produzido? Que resposta pode obter? (Barbeiro & Pereira, 2007; Viegas et al., 2015). Na verdade, nas atividades de escrita é essencial privilegiarmos os fatores cognitivos, emotivos e sociais, posto que as emoções e os sentimentos vividos pelos alunos são preponderantes na construção da sua relação com esta competência, quer no decorrer do seu processo, no alcance de uma satisfação motivacional na escrita dos textos, pelo meio envolvente, quer em relação ao produto escrito, com a valorização do seu contexto.

Apesar disso, o processo de escrita reveste-se de uma certa complexidade, que necessita do alcance, no caso especificamente, da competência compositora, sendo que esta nunca será uma competência automatizada. Os seus objetivos a alcançar são: “desenvolver a capacidade de gerar diferentes possibilidades para a construção do texto” e “aprofundar a capacidade de tomar decisões que se mostrem adequadas às funções que o texto virá a desempenhar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 16).

Para o efeito, o alcance das distintas potencialidades da escrita exige um conjunto de componentes da produção escrita, que nos ajudam a aprimorar a nossa escrita, entre elas: a planificação, a textualização e a revisão. A planificação do texto é

elaborada, de um modo geral, segundo o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos (Pereira & Cardoso, 2013). Na componente da planificação, “está implicada a construção de um plano, esboço prévio ou guião do texto onde se processe a ativação do(s) conteúdo(s) temático(s) (procura de ideias/informações) e a sua organização e hierarquização em função dos objetivos de comunicação” (Gomes et al., 2016, p. 49). Na componente da textualização, é necessário “articular as diferentes partes planificadas em função da tipologia do texto, do uso de vocabulário específico adequado ao assunto que está a ser tratado, considerando a riqueza vocabular, campos lexicais e semânticos” (Gomes et al., 2016, p. 50). Finalmente, respeitante à componente da revisão, tem-se em consideração os dois subprocessos de escrita antecedentes, com vista a “gerar procedimentos como acrescentar, apagar, substituir; condensar, reordenar, reconfigurar, num processo recursivo” (Gomes et al., 2016, pp. 50-51).

Desta forma, importa a atividade de revisão, isto é, o aperfeiçoamento de um texto, sendo esta etapa um instrumento necessário para a aprendizagem, por meio da releitura, questionamento, reformulações e reflexão sobre o texto produzido. Esta releitura é o que resulta na reescrita desse mesmo texto. Revê-se não apenas para descobrir erros (por exemplo: ortográficos), mas também para tornar o texto mais coerente e coeso (Gomes et al., 2016; Barbeiro & Pereira, 2007; Niza et al., 2011). Em virtude disso, importa que o professor adote um papel de modelo e mediador e fomente um “espaço de interação, nos diversos subprocessos de escrita, de releitura e de reescrita dos textos, valorizando no processo de escrita o diálogo, a troca de ideias e a descoberta” (Gomes et al., 2016, p. 51). Assim sendo, a atividade de revisão não deve ser solitária, podendo-se ter a ajuda do professor, de um par e/ou do coletivo, através de um apoio atento e amigável face ao escrito e na interpelação ao autor sobre o que quis significar, concedendo sugestões de alterações. Logo, é necessário os alunos produzirem textos com maior frequência, experimentarem, lerem os seus textos a outros e sentirem a necessidade de comunicar por escrito. Por isso, a avaliação não se deve circunscrever apenas ao produto, mas também ao processo. Escrever é reescrever! No ponto de vista de Marchioni (2018), durante o processo de escrita, o prazer pode ser encontrado no momento da revisão, onde nesse momento, enquanto artesão da palavra, o escritor aprimora o seu texto. Assim, diríamos que não existe escritor, mas sim reescritor.

Neste sentido, a escrita, assumindo-se como um processo de elaboração complexo, carece de contínuas transformações ao longo das suas diferentes etapas. No

entanto, o objetivo durante o ensino no processo de produção escrita não é penalizar os alunos pelos defeitos do texto, mas descobrir, junto deles, o que carece de ser melhorado. Portanto, “valoriza-se não só a qualidade dos textos quanto à sua originalidade, organização, correção, mas também o trabalho de preparação, planificação e revisão” (Niza et al., 2011, p. 23). Este é um processo que não é linear, posto que as atividades ligadas a cada uma destas componentes podem surgir em diferentes momentos do processo. Por outras palavras, ao longo deste processo podem suceder-se pausas, “em que quem escreve procura planificar o que ainda falta escrever. Por seu lado, a revisão pode ir sendo realizada ao longo do próprio processo, à medida que se vai redigindo e relendo o que já se encontra escrito” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 17).

No 1.º CEB, nas Aprendizagens Essenciais (ME|DGE, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d), evidencia-se essa gradual preocupação nas diferentes etapas da escrita: a planificação, a redação e a revisão dos textos, numa fase inicial, especialmente, no 1.º ano de escolaridade, com a colaboração do professor. Havendo inclusivamente o destaque para a importância de avaliar os seus próprios textos, com consequente aperfeiçoamento. Assim sendo, a consciencialização, pelos alunos, “do funcionamento da linguagem escrita através de práticas cooperadas de aperfeiçoamento dos seus próprios textos, produzidos com sentido e intencionalidade social, constitui-se como objetivo primordial para o desenvolvimento da escrita na escola e ao longo de toda a escolaridade” (Niza et al., 2011, p. 12).

Nesta linha de pensamento, o percurso pela escrita, de forma prazerosa, na perspetiva de Bach (1991), valoriza uma relação de interdependência estreita entre três elementos: o clima de trabalho, a criatividade e a mensagem produzida. Deste modo, o clima de trabalho deve dar segurança, isto é, devemos acreditar e confiar nas capacidades do aluno, concedendo o tempo necessário a cada um, sem julgamento e foco no erro, reconhecendo também o seu direito à expressão. Igualmente exige clarificar que objetivos se pretendem atingir, bem como definir estratégias e proceder a um plano de trabalho. Além disso, é essencial motivar os alunos, promovendo a comunicação e interação entre todos. É também fundamental escolher situações e temas que vão ao encontro dos seus interesses e da realidade quotidiana, assim como dar sentido à avaliação, apelar à responsabilidade do aluno, valorizar os trabalhos e implicar-se na correção. Neste seguimento, o aluno terá recurso às faculdades criadoras de maneira a produzir uma mensagem; porém, a criatividade depende do clima em que

ela se exprime.

Finalmente, podemos aferir que “produzir textos escritos é um ato complexo, pois envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimentos diversos: linguísticos, cognitivos e sociais” (Silva & Melo, 2007, pp. 36-37). Logo, a aprendizagem da escrita deve ser perspectivada enquanto um projeto de vida. Para tal, no ensino da produção de textos escritos, espera-se que os alunos, além de serem capazes de escrever, sejam capazes de interagir através da escrita. Por esse motivo,

No vasto território aberto à exploração que ela proporciona, há que ir fazendo pequenas viagens, doseando o espaço, o tempo e o esforço da descoberta, ao ritmo de cada um. Não se aprende a escrever por um caminho único e linear, num percurso com hora de partida e de chegada. Parte-se sempre sem saber exatamente quando e onde se chega. E chega-se sem se saber bem se se avançou ou se recuou. Importante é continuar viagem...”. (Amor, 2001, p. 168)

Por essa via, vamos compreender de que modo a criatividade potencia a aquisição de aprendizagens significativas, compreendendo a importância do seu papel na nossa vida. Num outro momento, iremos analisar o seu contributo no desenvolvimento de práticas de escrita prazerosas.

3. Criatividade

“Creativity is seeing what others see and thinking what no one else ever thought.”

Albert Einstein (as cited in OECD, 2024, p. 46)

Atualmente, cada vez mais, torna-se necessário a capacidade de inovação e de criatividade, na sociedade complexa e globalizada que vivemos, a qual exige novas competências dos indivíduos. A sociedade vigente, de informação e do conhecimento, coloca outro tipo de desafio para a criatividade. Assim sendo, “uma questão se apresenta neste cenário de transformações intensas: como educar crianças e jovens em um mundo imprevisível e de que maneira a criatividade pode, ou não, auxiliar pessoas a lidarem com os desafios existenciais?” (Neves-Pereira & Alencar, 2018, p. 4).

Desta forma, iremos abordar, em primeiro lugar, o conceito de criatividade, sendo que a sua definição é um dos desafios, marcada pela sua complexidade. No entanto, não sendo o nosso objetivo o aprofundamento sobre a sua explicitação, apenas abordaremos alguns conceitos e perspectivas, que nos ajudem a compreender melhor a criatividade. Por outro lado, o desenvolvimento do pensamento criativo tem vindo a assumir relevância, na preparação dos jovens para se adaptarem ao mundo atual, com maior flexibilidade e inovação. Além de os preparar para o mercado de trabalho, o pensamento criativo na educação contribui para o desenvolvimento holístico dos alunos – “it supports learning, problem solving and metacognitive skills through exploration and discovery, helping students to interpret information in personally meaningful ways. It has also been found to support a range of other important aspects of students’ development and achievement” (OECD, 2024, p. 46). Neste sentido, posteriormente, vamos compreender o papel e o contributo da criatividade, no contexto educativo, em especial, no 1.º CEB.

3.1. O conceito de Criatividade

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” (Freire, 1996, p. 18)

A palavra “criatividade” encontra-se relacionada com o termo “criar”, posto que “deriva do latim *creare*, que significa dar existência, estabelecer relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, visando determinados objetivos. Esta aceção nos remete à ideia de que a criatividade nos incentiva a realizar, agir e fazer” (Aquino & da Silva Jr., 2012, p. 56).

O conceito de criatividade é complexo e tem vindo a sofrer diversas modificações ao longo do tempo. Aliás, antes mesmo de se transformar a criatividade numa definição, Santos e Balancho (1989) consideram que esta é “o encontro marcado entre o homem e o mundo, através do seu diálogo com a vida” (p. 6). Para o efeito, entendem que o diálogo criativo “qualifica-se de facto, pelas potencialidades que o integram e pelas alternativas que propõe.” / “O melhor argumento a favor do diálogo criativo é a autenticidade do ser que o inicia” (Santos & Balancho, 1989, p. 6). Além disso, como assegura a investigação científica, todos somos criativos, posto que todos temos a capacidade de criar, sendo a imaginação criadora uma capacidade fundamental do ser

humano (Santos & Balancho, 1989; Matas, 2019).

As definições e perspetivas sobre a criatividade marcam um processo de evolução, compreensão e utilização deste conceito, bem comprovado pelas diversas teorias sobre a criatividade que foram sendo desenvolvidas, as quais não iremos abordar, mas que são apresentadas por Matas (2019). Por outro lado, nalguns dicionários mais antigos que foram consultados não encontramos a definição da palavra “criatividade”. No entanto, no *Dicionário da Língua Portuguesa* (2010) da Porto Editora encontramos a seguinte definição: “criatividade *n.f.* 1 PSICOLOGIA capacidade de produção do artista, do descobridor e do inventor que se manifesta pela originalidade inventiva; 2 faculdade de encontrar soluções diferentes e originais face a novas situações (De *criativo*+*-i*+*-dade*)” (p. 443).

Todavia, algumas das definições iniciais mais notáveis em torno deste conceito são da autoria de Guilford, Torrance, Gardner, entre outros. Para Guilford, a criatividade “se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente.” (as cited in Matas, 2019, p. 154). No ponto de vista de Torrance, é perspetivada como

un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, a las deficiencias, a las grietas o a las lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, a buscar soluciones, a hacer especulaciones o a formular hipótesis, a probar y comprobar estas hipótesis, a modificarlas si es necesario, además de comunicar los resultados. (as cited in Matas, 2019, p. 154)

Por outro lado, Gardner considera que este é um tipo de fluido que não flui em qualquer direção, pois, no seu entender, a vida da mente encontra-se dividida em diferentes regiões, que chama de inteligência, “como la matemática, el lenguaje o la música. Y una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso imaginativa, en una de esas áreas, sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás” (as cited in Matas, 2019, p. 154).

Neste sentido, a criatividade tem vindo a ser perspetivada por muitos teóricos enquanto “um dos aspetos do pensamento divergente. Propriedade dos sistemas sensoriais, afetivos e cognitivos, universal e inerente ao facto de viver” (Bach, 1991, p. 57). Em virtude disso, o pensamento divergente, “permite produzir uma variedade de

ideias relacionadas a um certo construto ou ao momento de resolver um problema; diferentemente do pensamento convergente, trata-se de um processo espontâneo, não sistemático, que flui livremente e de forma não linear” (Silva & Sanmartin, 2024, p. 111). Desta maneira, relaciona-se à indução de uma resposta original e nova, que se adapta a uma situação real. Poderíamos pensar a criatividade como uma função do cérebro, sendo que “o lado direito do cérebro controla o lado esquerdo do corpo, o qual estimula a criatividade, a imaginação, as fantasias, e é onde está assentado o pensamento divergente” (Aquino & da Silva Jr., 2012, p. 57).

Além da criatividade poder ser relacionada com o pensamento divergente, igualmente se encontra identificada com o pensamento criativo. Com efeito, “creative thinking refers to the mental processes leading to a new invention or solution to a problem. Products of creative thinking include new machines, social ideas, scientific theories, artistic works, and more.” (American Psychological Association, s.d.). A criatividade tem sido um meio impulsionador da inovação na cultura e na sociedade, com vista a promover o bem-estar. Por isso, o pensamento criativo pode, igualmente, ser definido como “a capacidade de gerar, avaliar e melhorar ideias para produzir soluções originais e eficazes, fazer avançar o conhecimento e criar expressões de imaginação com impacto” (Equipa de Estudos Internacionais, 2024, p. 2). Numa outra perspetiva, Kampylis e Berki (2014) preferiram usar, no seu livro, o termo de “pensamento criativo” em vez de “criatividade”, pelas seguintes razões: o pensamento criativo: “(a) é o pré-requisito para qualquer processo criativo, produção e resultado; (b) pressupõe a participação ativa e intencional da(s) pessoa(s) que cria(m); (c) pode ser promovido por uma educação adequada” (p. 6). Assim sendo, todas as pessoas apresentam capacidades de pensamento criativo e ideias e, conseqüentemente, todas as pessoas podem ser e/ou vir a ser criativas. Posto isto, o pensamento criativo é definido “como o pensamento que permite aos alunos aplicar a sua imaginação para produzir ideias, perguntas e hipóteses, experimentando alternativas e avaliando as suas próprias ideias e as dos colegas, os produtos finais e os processos” (Kampylis & Berki, 2014, p. 6).

Nesta continuidade, a criatividade está associada à capacidade de uma pessoa criar. Assim sendo, “consiste en encontrar procedimientos o elementos que nos permitan realizar labores de forma distinta a la habitual para lograr un determinado objetivo. Lo que se intenta es buscar soluciones originales.” (Matas, 2019, p. 153). Por sua vez, segundo a American Psychological Association (s.d.), “creativity is the ability to

produce or develop original work, theories, techniques, or thoughts”. À luz disso, embora a criatividade seja um conceito polissêmico, poderíamos aferir que a criatividade exige, necessariamente, a originalidade, isto é, soluções/respostas novas e diferenciadas. Posto isto, um outro elemento essencial que aparece associado à definição de criatividade é a novidade (novos significados) (Zamana & Toldy, 2020). Num ensaio realizado por Rato (2023), é destacado que o conhecimento é “um pré-requisito para a imaginação, ou, pelo menos, para o tipo de imaginação que leva à resolução de problemas, à tomada de decisões e à criatividade (novas soluções)” (p. 70). Portanto, uma vez mais, a criatividade é associada à busca de novas soluções, demonstrando a relação entre os conceitos de criatividade e de novidade.

Deste modo, como se perspetiva uma pessoa criativa? No entender de Matas (2019), “una persona creativa tiene confianza en sí misma, una buena intuición, gran imaginación e ilusión y, sobre todo, curiosidad por descubrir cosas nuevas” (p. 153). Dessa forma, habitualmente, uma pessoa criativa manifesta originalidade, imaginação e expressividade (American Psychological Association, s.d.). Deste modo, diríamos que “a criatividade é uma atitude para mudar. Uma mente flexível e prática, disposta a brincar com formas e ideias e a transformá-las totalmente a fim de alcançar um futuro melhor, é uma mente criativa.” (Kampylis & Berki, 2014, p. 24). As crianças apresentam outro tipo de abertura e capacidades de pensamento criativo e ideias, pois são “divergentes, abertas, criativas e lúdicas, que são características da criatividade.” (Kampylis & Berki, 2014, p. 6). Apesar disso, há três fatores que contribuem para que cada pessoa seja ou se torne criativa: as competências, o ambiente (incluindo os meios) e a motivação (Kampylis & Berki, 2014).

De um modo geral, diríamos que a criatividade está associada a quatro categorias (Aquino & da Silva Jr., 2012). Em primeiro, em relação à pessoa - as características pessoais e os traços que as distinguem: “habilidades cognitivas, traços da personalidade, motivação, estilos de aprendizagem” (p. 58). Em segundo, em relação ao processo, “temos as operações e estratégias cognitivas para analisar ideias, resolver problemas, tomar decisões, gerenciar o seu pensamento” (p. 58). Em terceiro, em relação ao produto, “considera-se a originalidade, a inovação e a relevância” (p. 58). Por último, e em quarto lugar, em relação ao ambiente, “destaquem-se os elementos da cultura, como valores e normas dominantes em uma dada sociedade, as características específicas do ambiente mais próximo ao indivíduo, e o clima psicológico do trabalho...” (p. 58). Diante disso, podemos deduzir que a criatividade está presente em todas as

peessoas, sendo que o processo criativo relaciona o conhecimento de um indivíduo com o seu meio.

Em suma, numa fase inicial, segundo Matas (2019), a psicologia foi a mais “prolífica en la definición del concepto de ‘creatividad’. Posteriormente, la educación tomó el remplazo y entró de lleno en el empleo de dicho concepto, hasta el punto de que diseñó y sigue proyectando programas educativos centrados en la creatividad.” (p. 154). Neste sentido, de seguida, procuramos compreender melhor qual a relevância e o papel concedido à criatividade no processo de ensino e aprendizagem, tendo em consideração, igualmente, o que diz o currículo (Aprendizagens Essenciais), no âmbito do 1.º CEB, contexto no qual incidiu o presente trabalho de investigação.

3.2. A criatividade no contexto educacional

“A Criatividade no Ensino pode parecer, sem dúvida, o objetivo mais difícil de atingir no todo de intenções pedagógicas, anterior a qualquer ato educativo.”

(Santos & Balancho, 1989, p. 12)

Nesta linha de pensamento, espera-se que o processo de ensino e aprendizagem funcione adequadamente, de modo que o professor não se torne o arado ferrugento e a turma a terra árida que não permite ser lavrada. Dessa forma, “se a Imaginação criadora for estimulada sistematicamente na Escola, a todos os níveis de ensino, a percentagem do talento imaginativo (literário, plástico, dinâmico, investigador, inovador e inventor) ascenderá de forma evidente.” (Santos & Balancho, 1989, p. 12).

De acordo com Alencar et al. (2016), há três aspetos fundamentais para a produção criadora. O primeiro é referente à preparação do indivíduo, atendendo ao conhecimento que possui, tendo-se em consideração a sua dedicação, esforço, envolvimento, trabalho e persistência. Por outro lado, estaria ligado às características do ambiente social, bem como ao reconhecimento concedido ao criador e à criação e ao modo como são aceites e valorizados a mudança, o novo e o divergente. Posto isto, depende, igualmente, da resistência ou estímulo e abertura dos meios educativos de modo a que os professores sejam motivados a inovar as suas práticas pedagógicas. No entanto, o professor também assume um papel importante, quando desenvolve um clima favorável ao fomento da criatividade nas aulas, questionando-se de que modo as pode tornar mais interessantes, criativas e atrativas. Para o efeito, importa conhecer a realidade e o contexto da turma, a par dos seus gostos, interesses e experiências.

Nesta sequência, corroboramos as palavras de Rodrigues e Kotz (2023), quando afirmam que o professor criativo é aquele “que sabe como, quando e por que desenvolver a criatividade dos seus alunos”, o qual, por sua vez, “terá maiores chances e possibilidades para desenvolver aulas que estimulem o potencial criativo” (p. 168). Desta forma, para que se pratique um ensino criativo, é necessário ter-se abertura para o novo, desenvolvendo metodologias e experiências diferenciadas e inovadoras, que explorem não só a criatividade do professor, mas, essencialmente, o potencial criativo dos alunos. De um modo geral, um professor criativo, para desenvolver a criatividade dos seus alunos, deve ser flexível face ao modo de trabalhos dos alunos e do currículo. Para esta finalidade, deve adaptar os objetivos às verdadeiras necessidades (individuais) do aluno, devendo mobilizar estratégias que incluam “o uso de inteligências múltiplas, pensamento reflexivo e crítico, atividades cooperativas, investigação e problematização, bem como a aproximação da realidade” (Sierra et al., 2015, p. 259). De igual modo deve ser capaz de estabelecer relações “com o imaginário para metaforizar questões do real; deve tolerar a desordem e a complexidade em determinadas situações; e deve essencialmente encorajar, concretizar, respeitar e apoiar as ideias criativas dos alunos, não criando um ambiente de pressão e coerção” (Martins et al., 2012, p. 110). Logo, o ambiente (criativo) é determinante neste processo, o qual deve transmitir segurança, confiança e apoio para experimentar, criar e inovar, sem medo de errar.

Por sua vez, a valorização da criatividade no ambiente educacional não deve ser vista como uma mera ferramenta a ser aplicada, mas enquanto uma manifestação complexa do sujeito envolvido. É necessário reconhecer-se, no processo de ensino e aprendizagem, a importância da imaginação, do poder de escolha (autonomia) e do prazer. O ensino criativo exige flexibilidade e capacidade de adaptação, atendendo ao contexto, organizando as práticas educativas, face às suas condições e necessidades. Desta forma, “ao investir na promoção da criatividade, a educação contribui não apenas para a formação de indivíduos habilitados, mas para a criação de mentes capazes de enfrentar os desafios do futuro com inovação e originalidade” (Silva & Sanmartin, 2024, p. 115).

A escola deve proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento e expressão de criar, sendo que a capacidade de pensar de forma criativa e inovadora, ajudam a lidar com os desafios que se colocam na atualidade. Dessa forma, os diferentes atributos que se “associam à criatividade têm sido apontados, como intuição,

flexibilidade, autoconfiança e habilidades interpessoais de tolerância e cooperação” (Alencar, 2002, p. 167). Por outras palavras, como reforça Matas (2019), educar para a criatividade implica ensinar para a transformação e a formação de pessoas, em aspetos como: a originalidade, a flexibilidade, “la proyección de futuro, la iniciativa, la confianza, la valentía ante nuevos retos, así como que estén capacitadas y adiestradas para afrontar problemas y un sinfín de nuevas realidades a lo largo de su proyecto de vida.” (p. 161).

Um dos desafios que se coloca à criatividade nas escolas é a extensão do currículo, o que exige que este seja mais flexível, equilibrado e menos extenso, de modo a privilegiar o desenvolvimento de atividades diversas e interdisciplinares. Por outro lado, “a forma como o espaço é desenhado tem um impacto significativo no pensamento criativo e na aprendizagem. Os espaços de aprendizagem podem unir as pessoas e incentivar a sua interação e colaboração criativa” (Kampylis & Berki, 2014, p. 10). Há diversos elementos que influenciam no desenvolvimento de aprendizagens significativas e na possibilidade de pensar de maneira diferente, contribuindo para um ensino inovador, incluindo pequenos detalhes como: a disposição dos móveis, os materiais utilizados e as tecnologias disponíveis. Ademais, segundo Kampylis e Berki (2014), com base numa “pesquisa baseada em evidências sobre o impacto da iluminação, ruído, mobiliário, ventilação e qualidade do ar interior, bem como pelos princípios do socioconstrutivismo, podemos (re)desenhar e (re)arranjar o espaço para tirar proveito da cor, luz, som, formas e materiais” (p. 10). A par disso, é necessário criar um ambiente acolhedor e motivador, no qual os alunos se sintam livres e seguros para arriscar, isto é, experimentar novas ideias/experiências.

Num outro ponto de vista, um dos meios de desenvolver o pensamento criativo é através do aumento da utilização de perguntas abertas, por meio da aplicação, análise, avaliação e síntese de informações e conhecimentos. Este é um desafio que, igualmente, apela a uma participação ativa dos estudantes, o qual “exige que os alunos encontrem, combinem e critiquem informações, em vez de simplesmente recordarem factos” (Kampylis & Berki, 2014, p. 12). Importa, além disso, envolver os alunos em atividades significativas, desafiadoras e autênticas, pois são estas que ajudam a despertar o seu interesse e compromisso e consequentemente a sua criatividade. Por sua vez, um outro aspeto que pode ajudar a melhorar a criatividade é a colaboração, na medida em que contribui para fomentar a motivação e o surgimento de novas ideias, em interação com os outros. Portanto, não há só uma forma de pensar independente

(criatividade individual), mas também podemos falar de uma criatividade coletiva. Neste caso, “devemos considerar também o papel de cada indivíduo no grupo, a dinâmica do grupo e os fatores socioculturais e ambientais, que são hoje considerados muito mais importantes do que antes nas atividades de criatividade” (Kampylis & Berki, 2014, p. 16).

Além disso, as “tecnologias educativas permitem a comunicação e colaboração e abrem um leque vasto de novas formas de utilização e criação de informação e conhecimento dentro e fora da escola” (Kampylis & Berki, 2014, p. 18). As tecnologias são um meio que nos ajudam a desenvolver práticas educativas inovadoras, bem como o pensamento criativo e outro tipo de competências e habilidades. No entanto, a tecnologia deve servir a aprendizagem e não o contrário, ou seja, a tecnologia deve ser mobilizada, mas ao serviço da educação e quando é pedagogicamente útil. Assim, o aluno e a aprendizagem devem estar no centro da educação. De igual modo, é importante compreendermos que o pensamento criativo pode ser avaliado através da reflexão e de uma avaliação centrada no aluno, tendo em consideração tanto os processos como os resultados de aprendizagem. Aliás, “quando a avaliação é construtiva e se centra no autoaperfeiçoamento, os alunos têm mais probabilidade de assumir riscos, procurar desafios e desenvolver e contribuir com ideias que são novas e úteis.” (Kampylis & Berki, 2014, p. 22).

Para o efeito, o processo de fomento da criatividade exige que a formação do professor seja capaz de oferecer um ensino criativo e a construção de estratégias que facilitem o estímulo à criatividade do aluno, em sala de aula. Por esse motivo é que a formação de um professor criativo, com capacidade de organização de um ambiente educativo “mediador do processo criativo e que domine estratégias de promoção da criatividade exige um esforço concentrado que se estende desde a formação inicial deste profissional até a oferta de formação continuada, onde conteúdos sobre criatividade devem ser privilegiados” (Neves-Pereira & Alencar, 2018, p. 7). Por isso, deve-se privilegiar a reflexão, junto dos seus alunos e pares, sobre as opções didáticas adotadas, com intuito de não inibir o potencial criativo, mas de o promover. Assim, um professor criativo é aquele que repensa diariamente o que faz.

De acordo com o testemunho de Matas (2019), nas etapas iniciais, os professores reconhecem a necessidade de educar para a criatividade, isto é, uma aprendizagem focada na capacidade de ampliar o olhar sobre a realidade e de saber dar respostas novas e diferentes. Para tal, a criatividade na educação é associada a

cinco palavras: reflexão; tempo; esforço (motivando os alunos, sem que estes desistam diante de adversidades); erro e fracasso, no sentido de aprender com os erros, sem desanimarem e/ou sem prejudicar a sua personalidade. Portanto, “la creatividad docente consiste en la comprensión lógica de tareas, actividades y procedimientos para la resolución de problemas; cuestión que requiere de la implicación de los estudiantes en el proceso creativo” (Matas, 2019, p. 163). Para que ocorra uma aprendizagem criativa é necessário proporcionar um ambiente dinâmico, onde nele predominem a curiosidade, a originalidade, a novidade, a imaginação e a reflexão, desempenhando o aluno um papel ativo, consciente e orientado face aos objetivos propostos. Posto isto, na opinião de Matas (2019), “una buena metodología para potenciar la creatividad es aquella que tiene presente cuatro aspectos: modos de pensar, modos de trabajo, herramientas/instrumentos de trabajo y aspectos de vivir en sociedad” (p. 164).

Nesta linha de entendimento, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* partilha uma visão de que cada aluno deve estar apto a atuar como um cidadão que seja “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;” (Martins et al., 2017, p. 16). A par disso, esse documento salvaguarda a relevância do desenvolvimento do *pensamento crítico* e do *pensamento criativo*. Uma das competências a eles associados é a seguinte: “desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem” (Martins et al., 2017, p. 24). Assim sendo, prevê-se que através da imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, estejam dispostos a assumir riscos “para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação” (Martins et al., 2017, p. 24). Na verdade, uma das principais missões da escola é educar e preparar as crianças e os jovens para o futuro. Para tal é necessário dotá-los de competências que lhes permitam o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na atual sociedade da informação e do conhecimento, em que nos encontramos.

Neste sentido, nos documentos curriculares, nas Aprendizagens Essenciais alusivas ao 1.º Ciclo (ME/DGE, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d), desde o primeiro ano ao quarto ano de escolaridade, destacam, como uma das Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA), o pensamento crítico e o pensamento criativo. Por outro lado, um dos descritores do perfil dos alunos valorizado é o ser “Criativo (A, C, D, J)”, sendo este associado a diferentes ACPA, entre elas: “A - Linguagens e texto”, “C - Pensamento

crítico e pensamento criativo”, “D - Relacionamento interpessoal” e “J - Consciência e domínio do corpo”.

Desta forma, a “(...) pedagogia é o que permite a cada estudante fazer parte de uma relação humana com o conhecimento, acessar um mundo com inteligibilidade, criatividade e sensibilidade” (Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO, 2022, p. 81). Inclusive, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro da Assembleia da República, 1986) salienta o papel da educação no desenvolvimento do espírito crítico e criativo. Assim sendo, no artigo 2.º, destaca-se que

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro da Assembleia da República, 1986, p. 3068)

Além do mais, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (2018), o qual estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, evidencia, uma vez mais, a importância da criatividade na educação. Posto isto, no artigo 4.º, nos princípios orientadores evidencia-se a “assunção da importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo” (p. 2930).

Por outro lado, a Equipa de Estudos Internacionais (2024), por meio do IAVE (Instituto de Avaliação Educativa), sistematizou os principais resultados obtidos pelo PISA (Programme for International Student Assessment), face à sua avaliação do pensamento criativo. Num primeiro momento importa esclarecer que o PISA,

desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), visa avaliar se os alunos de 15 anos (idade que corresponde ao final da escolaridade obrigatória, em muitos dos países participantes) estão preparados para enfrentarem os desafios da vida

quotidiana. Assim, o PISA foi concebido em 2000 para avaliar se os alunos conseguem mobilizar as suas competências de leitura, de matemática e de ciências na resolução de situações do dia a dia. (Equipa de Estudos Internacionais, 2024, p. 2)

Neste sentido, no ciclo de 2022, o PISA inclui a avaliação do pensamento criativo como uma das competências do século XXI, que considera centrais, além da resolução de problemas (em 2012), a resolução colaborativa de problemas (em 2015) e as competências globais (em 2018). Portugal, no teste de pensamento criativo do PISA, superou significativamente a média da OCDE, com base na pontuação atingida, encontrando-se em 12.º lugar. De um modo geral, seguidamente, sem nos aprofundarmos na explicitação no modo como ocorre a avaliação do pensamento criativo, destacamos os principais aspetos.

Este teste mobilizou vários processos cognitivos, alusivos à “capacidade de produzir várias ideias diferentes e pertinentes” (gerar ideias diferentes); “à capacidade de produzir ideias ou de seguir abordagens nas quais poucas pessoas pensariam” (gerar ideias criativas) e à “capacidade de avaliar ideias existentes e de as melhorar ou desenvolver de uma forma de que poucas pessoas se lembrariam” (avaliar e melhorar ideias) (Equipa de Estudos Internacionais, 2024, p. 3). Além disso, o pensamento criativo é avaliado por meio da demonstração de competências respeitantes a quatro domínios: a expressão escrita, a expressão visual, a resolução de problemas sociais e a resolução de problemas científicos.

Assim, atendendo ao presente estudo em desenvolvimento, destacamos o modo como o pensamento criativo é avaliado no domínio da expressão escrita, o qual “consiste em comunicar ideias e imaginação através da linguagem escrita” (Equipa de Estudos Internacionais, 2024, p. 4). Nesse estudo, dão-nos ainda a conhecer que, em Portugal, a participação em atividades criativas, no contexto escolar, está abaixo da média dos países da OCDE. Isto é, “menos de 15% dos alunos participam, pelo menos uma vez por mês, em aulas de artes (p.e. pintura e desenho), de escrita criativa ou em clubes de debate” (Equipa de Estudos Internacionais, 2024, p. 16).

Concluindo, é evidente a preocupação atual concedida à criatividade na educação, perspetivando-se o pensamento criativo como uma competência do século XXI. Assim sendo, “a criatividade é um potencial fator de interação social, que pode ser

utilizado para um mais proveitoso desenvolvimento pessoal do educando: desenvolvimento humano, crítico e ainda de habilidades de escrita e de leitura” (Moura & Oliveira, 2023, p. 52). Aliás, uma das atividades criativas destacadas, como um meio potenciador de desenvolver o pensamento criativo dos alunos, é precisamente a escrita criativa. No entanto, importa compreender que a criatividade na escrita “é fruto de uma habilidade que é construída e amadurecida progressivamente” (Aquino & da Silva Jr., 2012, p. 61). Para tal, importa valorizar o processo de escrita, de modo a potenciar o desenvolvimento da habilidade de escrita e da criatividade. Para o efeito exige valorizar o contexto do aluno, as suas potencialidades, limitações e conceder espaço e meios para se manifestar criticamente, com o intuito de compreendermos que “escrever não é um dom, nem o simples resultado da prática da escrita, escrever é um exercício de manifestação de uma identidade” (Aquino & da Silva Jr., 2012, p. 62). Deste modo, face ao presente trabalho de investigação, dedicamos o seguinte espaço a abordar a escrita criativa, procurando conhecer e compreender o seu conceito e o seu papel na educação.

4. Escrita criativa

“ESCREVER É UMA HABILIDADE ORGÂNICA, e não mecânica. É uma aptidão natural ou adquirida que requer atitude criativa e observadora. (...). Pressupõe, sobretudo, um encantamento pela linguagem.” (Di Nizo, 2008, p. 36)

Uma das principais finalidades da educação deve ser despertar o gosto pela palavra escrita, possibilitando que as crianças sintam que é possível escrever com e por prazer. Para tal é importante termos presente que se aprende a escrever escrevendo. Aliás, “essa dimensão do prazer facilita a expressão - divertir-se com a linguagem, contar histórias, dizer-se...” (Di Nizo, 2008, p. 64). Como vimos anteriormente, as pessoas criativas não são génios e/ou pessoas com um dom “sobrenatural”. Na verdade, “a criatividade não pode ser ensinada ‘diretamente’, mas a prática educativa pode fornecer os meios, as oportunidades e um ambiente fértil para a mente criativa florescer” (Kampylis & Berki, 2014, p. 6). No entanto, a mente criativa carece de ser estimulada, desde cedo, assumindo, um papel primordial os dois primeiros agentes de socialização: a família e a escola. Por isso, a escola deve oferecer aos alunos “actividades que premien la innovación y en las que se acepten los errores y fracasos, y en este ámbito es donde hay que estimular a los niños a que rompan con los juegos estereotipados y creen otros nuevos” (Matas, 2019, p. 156).

Em virtude disso, primeiramente, vamos procurar compreender, no âmbito da escrita criativa, qual é a relação entre a escrita e a criatividade, com base na análise à dimensão criativa da expressão escrita. Desta forma, importa, depois, compreendermos o que se entende por “escrita criativa”, com base nas definições apresentadas por alguns autores, a par do papel que a mesma assume no contexto educativo.

4.1. Relação entre a escrita e a criatividade: a dimensão criativa da expressão escrita

Convirá, antes de mais, esclarecermos que uma das expressões usadas para intitular este capítulo, especificamente, “a dimensão criativa da expressão escrita”, é da autoria de Barbeiro (2001). Este autor reflete sobre a relação entre a escrita e a criatividade, perspetivando a expressão escrita enquanto uma criação, havendo definições de criatividade que refletem pontos de ligação com o processo de escrita. Uma dessas definições de criatividade, compreendendo-se o processo de escrita enquanto um processo criativo, é a seguinte:

Chamaremos criatividade ao processo pelo qual um indivíduo ou grupo, colocado numa determinada situação, desenvolve um produto novo ou original adaptado às restrições e à finalidade da situação. A partir daí qualificaremos um indivíduo ou um grupo como mais ou menos criativo dependendo da capacidade de implementação deste processo. (Oberlé, 1989, as cited in Barbeiro, 2001, p. 53)¹

Segundo Barbeiro (2001), esta definição apresenta um conjunto de pontos de ligação entre a criatividade e a expressão escrita, entre eles: “*uma perspetiva processual*”; “*a ligação a uma determinada situação*” – “no caso da escrita, a ligação à situação de comunicação é evidenciada pela dimensão comunicativa; esta ligação que permite perspetivar quer a criatividade, quer a expressão escrita como interação do sujeito com o meio que o rodeia (...)” e “*a exigência de originalidade ou de novidade*” – “a criatividade não pode dispensar a novidade ou originalidade” (pp. 53-54). No entanto,

¹ No original: “On appellera créativité le processus par lequel un individu ou un groupe, placé dans une situation donnée, élabore un produit nouveau ou original adapté aux contraintes et à la finalité de la situation. Dès lors on qualifiera un individu ou un groupe de plus ou moins créatif selon les capacités à mettre en oeuvre ce processus.”

ainda referente a este último ponto de ligação, relativamente à escrita, importa destacar que um texto tem de evidenciar algo distinto em relação a um outro texto. Por outras palavras, “(...) se quisermos estabelecer o paralelismo ou a diferença com o mundo dos automóveis: aquele que escreve inventa um novo modelo, não basta ao seu produto ser um texto com um dono e uma matrícula diferente.” (Barbeiro, 2001, p. 54).

Assim sendo, a ligação do texto a uma determinada situação destaca a criatividade, na medida em que, através das suas exigências e finalidades, o produto criado tem de dar resposta. A par disso, a criatividade é perspectivada em interação com a situação, além de se considerar a originalidade ou a novidade. Aliás, como salienta Barbeiro (2001), “a criatividade não é o caos” (p. 54), dado que exige, do mesmo modo, critérios de coerência, de coesão, de adequação às exigências e finalidades. Por isso, “isto acontece, mesmo quando se inova, mesmo quando se transformam ou se alargam os critérios de coesão e de coerência textuais para ganhar novas formas de adequação à situação e às finalidades específicas que se pretende atingir” (Barbeiro, 2001, p. 54). Logo, é evidente uma dupla vertente face à perspectiva da criatividade: a originalidade e a adequação. Por sua vez, poder-se-ia dizer que a criatividade é sinónimo de assumir riscos, na medida em que o aluno é levado a sugerir soluções para um problema novo (Bach, 1991).

Numa fase inicial do desenvolvimento do domínio da escrita, “as tarefas mecânicas e os requisitos convencionais da escrita ocupam uma parte significativa do esforço mental do aluno. Com a automatização de muitos aspetos formais e convencionais, ele pode aceder a novas dimensões no seu relacionamento com a escrita” (Barbeiro, 2001, p. 56). Diante disso, é possível conquistarem outros tipos de exploração da multiplicidade de relações, ao longo do processo de escrita. No entanto, “não se trata de um passo imediato, mas de um percurso no sentido da criatividade e da transformação do conhecimento do sujeito” (Barbeiro, 2001, p. 56).

Neste seguimento, a originalidade exige uma atitude ousada e corajosa, na expressão escrita, sendo que alguns autores consideram que a arte de escrever, de forma original, se relaciona com a capacidade de realizar novas abordagens, conduzindo o leitor a pensar e a sentir que aquele texto é inédito (Marchioni, 2018). Quando falamos de ser criativo na escrita, devemos interligar esse processo com a imaginação, a qual possibilita criar imagens que vão além da realidade. Diante disso, o ato de criação exige que sejamos capazes de voar e vivenciar universos, que nos

deixem renovados pelo frescor das ideias inesperadas. Por esse motivo, Marchioni (2018) refere que não é por acaso que, no momento de decisão de criar e redigir um novo texto, sobrevém uma questão intrigante: “E se?”.

Desta forma, na etapa da escrita dedicada à criação (do texto) importa, antes de tudo, escrever, “sem medo de errar, sem nenhuma crítica; juntar coisas para criar o novo, sem se preocupar com normas e regras” (Di Nizo, 2008, p. 79). A ideia de resgatar e degustar o prazer de verter palavras, usufruindo da sua imaginação e criatividade, propõe transformar as ideias, sensações e/ou sentimentos em texto escrito. Aliás, “o que interessa é a disposição para se exercitar. Só é possível aprender a escrever escrevendo” (Di Nizo, 2008, p. 81). Todavia, relativamente à componente de planificação, “não basta agitar o caleidoscópio das ideias, com a garantia de criatividade.” (Barbeiro, 2001, p. 55). Em virtude disso, “é necessário que a composição encontrada seja adequada às finalidades ativadas. No processo de escrita, a planificação não se opõe a aprofundamento. É necessário dotá-la de profundidade, para se chegar a soluções criativas” (Barbeiro, 2001, p. 55). Assim sendo, no decorrer da própria redação do texto, este pode desencadear novas relações, não se limitando a expressar o que foi previamente planificado.

Por outro lado, “DEPOIS DA INSPIRAÇÃO vem a transpiração” (Di Nizo, 2008, p. 81), isto é, a edição, conhecida como a revisão do texto, na qual decorre o aperfeiçoamento do mesmo, nomeadamente ao nível dos aspetos formais da linguagem e da sua organização, aferindo se o texto cumpriu o fim a que se destina. Por outras palavras, “para além dos aspetos relativos à correção, está em causa a consideração das relações expressas e das soluções encontradas à luz dos objetivos e das condições de realização da tarefa” (Barbeiro, 2001, p. 56). Dito isto, construir um texto é “como se esculpíssemos uma obra. (...). Maturar cada palavra, reinventando a linguagem. Assim como você se transforma diariamente, também o texto evolui.” (Di Nizo, 2008, p. 88). Portanto, de acordo com Barbeiro (2001), “no processo de escrita estão presentes as vias de acesso para a conquista da criatividade” (p. 56), o que exige a capacidade de gerar relações e a capacidade de tomada de decisão.

Nesta linha de pensamento, quais serão, então, as vias para o desenvolvimento da criatividade? Segundo Barbeiro (2001), estas passam pelo “encontro de soluções novas e originais na resolução da tarefa de escrita: a via da dimensão pessoal e a via da intervenção do jogo” (p. 60). Primeiramente, uma das vias que poderão conduzir à

criatividade, no processo de escrita, é a dimensão pessoal. Cada um de nós apresenta uma experiência única de vida e, portanto, transportá-la para a expressão escrita constitui um desafio de criatividade. Melhor dizendo, “este desafio consiste em proporcionar a descoberta do sujeito, que é único, por meio da linguagem, que, sendo comum aos outros, pela criatividade, também se pode tornar única” (Barbeiro, 2001, p. 61). No entanto, esta via da dimensão pessoal não se reduz, exclusivamente, ao relato de vivências. A diversificação destes caminhos de escrita, por meio desta via, pode decorrer de outras formas, como por exemplo: a interpretação de uma imagem por escrito.

Portanto, o que está verdadeiramente em questão “a qualquer proposta é uma atitude de descoberta, de tomada de consciência por parte do aluno de que a escrita pode conduzi-lo a essa descoberta, de que não a teria feito sem escrever o texto” (Barbeiro, 2001, p. 61). Dessa forma, essa tomada de consciência manifesta-se como um passo que conduz ao sentido da criatividade e à valorização da sua visão pessoal. Assim, a expressão escrita possibilita aos alunos, por meio da sua perspectiva única, tornar a sua experiência significativa para si próprios, sem esperar que outros o façam por eles. Para o efeito, é bom confrontar cada aluno, levando-o a tomar consciência com o que há de singular na sua escrita, em contrapartida ao que, habitualmente, vemos na educação: caminhos estereotipados.

A segunda via apresentada para o desenvolvimento da criatividade é a intervenção do jogo, lembrando-se que “a criatividade encontra-se ligada à resolução de problemas, à adequação a determinada tarefa, à prossecução de finalidades”, o que implica a capacidade de tomada de decisão (Barbeiro, 2001, p. 62). No contexto de ensino e aprendizagem, desenvolver estas experiências criativas apresenta uma oportunidade para o relacionamento com a linguagem e para a sua descoberta, que se torna um desafio para o escrevente, posto que se trata de o colocar “em relação com a própria linguagem, tornando-o consciente de características que se tornam relevantes, mas sem esquecer que as potencialidades dessa relação, como aliás da criatividade, não se esgotam no recurso ao raciocínio” (Barbeiro, 2001, p. 62). Estas suas raízes estendem-se para a dimensão intuitiva e para o inconsciente.

Neste sentido, encarada “a intervenção do jogo, por meio da mobilização do acaso e das regras, abre caminhos infundáveis para a descoberta da linguagem, por meio da expressão escrita” (Barbeiro, 2001, p. 62). De acordo com este autor, a

intervenção do acaso no processo de escrita, colocado ao serviço da criatividade, proporciona o desencadeamento de relações, que serão mobilizadas para construir no texto. Alguns dos exemplos apresentados são: “tirar papéis ao acaso”; “conjugar contributos de diversos intervenientes sem conhecimento do conteúdo de cada intervenção, como acontece na técnica dos papéis dobrados” (Barbeiro, 2001, p. 63), entre outros exemplos. Estes são meios que evidenciam o poder gerador do acaso, sendo que o escrevente tem um importante contributo “quer na tomada de decisão em relação à integração textual, quer na construção do significado que transforme relações avulsas num texto, quer na apreciação dos produtos criados” (Barbeiro, 2001, p. 63).

Por outro lado, referente à ativação de regras para construção do texto, um dos exemplos apresentados faz alusão às regras de construção de determinados tipos de textos como os poéticos, em relação a parâmetros como a métrica, a rima, as estrofes, etc. Um dos exemplos de regularidades alusiva a características formais é a presença ou ausência de determinado elemento, como letras ou sílabas. Deste modo, “as regularidades assim criadas constituem exigências a que deverão submeter-se as expressões linguísticas selecionadas para construir o texto. As restrições que se colocam à seleção dos elementos obriga a alargar a procura, levando ao encontro de novas relações” (Barbeiro, 2001, p. 63).

Relativamente ao domínio da expressão escrita na sala de aula, Bach (1991) apresenta uma representação da pedagogia da criatividade, por meio do seguinte esquema (cf. Figura 21).

Figura 21

Pedagogia da criatividade ligada à produção de um texto (Bach, 1991, p. 58)



De forma global, o esquema alude que a criatividade parte de um problema, que “pretende uma solução, o que, por sua vez, implica uma atitude crítica e uma escolha. O ponto de chegada é a criação de algo; no entanto, sem as condições favoráveis do clima (tranquilizante e estimulante), nada será possível” (Matos, 2005, p. 42). Nesta linha de pensamento, é possível desenvolver-se um percurso para estimular a criatividade, por meio das seguintes etapas, segundo Bach (1991): tomar contacto (conhecer o grupo, de modo a ganharem uma confiança mútua, a fim de saber até onde se podem libertar, sem julgamentos/ataques); descondicionar/levantar bloqueios (para que se favoreça a libertação da expressão e das suas possibilidades criadoras, sem receio do julgamento e do ridículo); alimentar o imaginário/percorrer o campo dos possíveis (o imaginário deve ser alimentado, por meio de um ambiente e envolvimento favorável à criatividade); realizar (passar da criatividade à criação, da ideia à obra) e avaliar (não é a criatividade que se avalia, é a criação, atendendo a todo o processo desenvolvido).

A par disso, numa das metáforas usadas por Marchioni (2018) sobre a criatividade, o processo criativo é comparado a como “pular um muro”, na medida em que, primeiro, vamos na direção do muro e tentamos pulá-lo e, se não o conseguirmos, tentamo-lo de outra forma. Do outro lado esconde-se o que se procura: a ideia. Por esse motivo, a criatividade pode ser entendida como “a arte de pensar de maneira diferente para encontrar caminhos inesperados” (Marchioni, 2018, p. 15). No entanto salienta o especialista que, em todas as atividades, há sempre a possibilidade/risco de ficarmos sem ideias, embora a ideia original sempre apareça quando menos imaginamos, a qual recebemos experimentando-lhe o gosto de surpresa e espanto. Além do mais, deixa o alerta, da importância de sabermos receber os frutos da criatividade, sendo que, na sua perspectiva, “quando desenvolvemos a criatividade, pouco a pouco nos tornamos pessoas diferentes. (...). Pensamentos, palavras, ações, tudo revela que estamos voltando da experiência de um momento privilegiado.” (Marchioni, 2018, p. 16).

Além do mais é necessário “permanecer atento a qualquer estímulo que possa disparar o processo criativo: uma conversa, uma imagem, um refrão, um pensamento, uma leitura, uma palavra” (Di Nizo, 2008, p. 55). Neste sentido, o autor reforça a importância de se procurar manter “aceso o caldeirão da criatividade” (p. 56), variando de pessoa para pessoa o modo como se liberta a criatividade. Para o efeito exige “tempo de sonhar e realizar. Tempo de escrever para transitar entre o real e o imaginário, entre nós e o mundo. Nada como uma dose, cadenciada e constante, de inspiração e

transpiração...” (Di Nizo, 2008, p. 58). Um outro conselho partilhado por Di Nizo (2008) alude à seguinte situação: “Quando o propósito é liberar a escrita - a criatividade -, é fundamental suspender a intervenção limitadora do crítico interno” (p. 21).

Atualmente, a criação textual exige também outro tipo de tomada de decisão, que incide, igualmente, na forma gráfica que tomará o texto final. Hoje há um outro tipo de mundo que pode seduzir os alunos, por meio da tecnologia, conferindo aos textos outro tipo de letra, tamanho, formatos, cores, espaçamentos, imagens, entre outros. Por isso, “pode surgir o desafio da própria criatividade na articulação entre o texto linguístico e imagem gráfica” (Barbeiro, 2001, p. 64).

Quando analisamos as Aprendizagens Essenciais (ME|DGE, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d), ao longo da escolarização, em contexto de 1.º CEB, evidencia-se como uma das áreas de competências do perfil dos alunos, o pensamento crítico e o pensamento criativo e o ser criativo, enquanto um dos desempenhos do perfil dos alunos. Apesar disso, não foi encontrado outro tipo de evidência específica face à criatividade, no domínio da escrita. Por sua vez, as Aprendizagens Essenciais do 3.º ano de escolaridade (ME|DGE, 2018c) destacam, enquanto uma das estratégias/ações, a escrita de textos originais, sendo a originalidade um dos traços ligados à criatividade, como foi evidenciando anteriormente.

Finalmente, importa compreendermos que a produção de um texto continua a implicar criá-lo. Assim sendo, “a expressão escrita, pelas características do processo que lhe dá origem, surge, a determinada altura, como um instrumento fundamental que pode desenvolver a criatividade” (Barbeiro, 2001, p. 65). Desta forma diríamos que um texto criativo é aquele que manifesta novidade, autenticidade e originalidade. Portanto, “é aquele produzido pelo sujeito que tem o conhecimento da técnica e do conteúdo, tem a motivação necessária para produzi-lo, o faz em condições favoráveis e é reconhecido como criativo” (Aquino & da Silva Jr., 2012, p. 60). Logo, a criatividade pode ser desenvolvida e, conseqüentemente, conquistada por meio do processo de escrita. Neste sentido, podemos encontrar na expressão escrita uma dimensão criativa, compreendendo o processo de escrita enquanto processo criativo.

4.2. A definição e o papel da escrita criativa

Antes demais será pertinente de elucidarmos a história semântica da expressão “escrita criativa”. A este propósito, segundo Di Nizo (2008), “na década de 1980, oficinas

de expressão e criatividade, em especial de escrita criativa, proliferaram nos Estados Unidos e no continente europeu” (p. 19). Por sua vez, Santos e Serra (2015) afirmam que a escrita criativa é “(...) uma série de exercícios que têm, como principal objetivo, levar alguém a escrever de forma mais desenvolvida, mais livre, mais...criativa” (p. 178). Para o efeito, sugerem que é necessário experimentar novos caminhos, novas soluções, não nos limitando a experienciar os mesmos percursos na produção de um texto, que julgamos seguros e eficazes. Portanto, “(...) é empurrar o participante para caminhos menos percorridos, deixando marcas em termos de associação de ideias, de sensações, de novas maneiras de dizer o mesmo” (Santos & Serra, 2015, p. 179).

Por outras palavras, espera-se que seduza e surpreenda, revelando pela palavra escrita “uma luz completamente diferente, levando quem lê a dizer que nunca tinha visto algo assim, este ponto de vista, esta linguagem” (Carvalho, 2014, p. 7). Assim sendo, diríamos que o escritor criativo pensa sempre como surpreender o leitor. Posto isto, a escrita criativa, de forma sucinta, “é a arte de expressar ideias de maneira original, sem o ranço do lugar-comum. Mesmo temas aparentemente banais ou áridos podem ser retratados de forma criativa” (Marchioni, 2018, p. 10). Ademais, Di Nizo (2008) confidencia que tem comprovado que, “por meio da criatividade, as pessoas descobrem que podem ou já sabem escrever” (p. 112).

Numa outra perspetiva, Mancelos (2013) lança as seguintes questões: “O que é, afinal, a Escrita Criativa? Ou, como eu prefiro perguntar o que *não* é a EC?”. Primeiramente, procura esclarecer que há “uma certa confusão ao redor da natureza dos cursos e oficinas”, em Portugal, posto que “tal imagem conduz a preconceitos contra esta área, motivados por desconhecimento” (Mancelos, 2013, p. 13). Em virtude disso clarifica que

- a) Uma oficina bem concebida não visa transmitir receitas, mas sim *técnicas*;
- b) Não institui regras, mas antes incentiva à *experimentação* e ao desejo de inovar, mesmo que tal implique voltar as costas aos autores que influenciaram o aprendiz;
- c) Não promete o êxito comercial, mas procura a *qualidade*, através da técnica, do trabalho árduo, da disciplina, da leitura de grandes obras do passado e presente;

d) Não se restringe apenas a exercícios, como acontece quase sempre em Portugal, mas antes procura um equilíbrio entre a ampla teoria da EC e a prática. (Mancelos, 2013, p. 13)

Nesta continuidade, após este esclarecimento, e atendendo às suas leituras de livros especializados sobre a Escrita Criativa, de língua inglesa e francesa, Mancelos (2013) esboça “um conceito desta disciplina, que não é meramente pessoal” (p. 13). De acordo com o seu ponto de vista, a Escrita Criativa (EC)

consiste no estudo crítico, na transmissão e no exercício de *técnicas* utilizadas por escritores e ensaístas de diversas épocas e culturas, para a elaboração de textos literários (contos, novelas, romances, poemas, guiões, entre outros) ou não literários (artigos de jornal, reportagens, ensaios, etc.). (Mancelos, 2013, p. 13)

Deste modo, a EC é comentada enquanto uma disciplina, mencionando que os destinatários deste curso são “escritores aprendizes e amantes da literatura” (Mancelos, 2013, p. 16). A par disso, este autor refere que não há receitas e/ou regras, apenas dicas e conselhos prontos a experimentar, sem qualquer receio. Contudo, há pré-requisitos fundamentais, sendo eles os 3 T’s: talento, técnica e trabalho. Portanto, a escrita carece de talento e de desenvolver a técnica, porém “sem técnica, o *talento* é tão inútil quanto uma lâmpada fundida” (Mancelos, 2013, p. 20). Exige, igualmente, trabalho (persistência), pois a escrita não se concretiza sem qualidade, esforço e disciplina. Assim sendo, através das oficinas de escrita, ambiciona-se que o talento seja apurado em técnica e trabalho.

No entanto, de acordo com Di Nizo (2008), “(...) independentemente de a pessoa ser dotada ou não de talento para desenvolver a aptidão de escrever, é necessário que tenha conhecimento técnico e treinamento condizente. A maneira mais eficaz de aprender é descobrir onde mora a própria criatividade” (p. 33). Nesta linha de pensamento, Marchioni (2018) salienta, igualmente, que o talento não resolve tudo, pois, além deste, considera que também é preponderante a disciplina, o amor, a sorte e, acima de tudo, a persistência. Logo, “ninguém - mesmo aqueles dotados de potencialidade inerente – chega ao sucesso sem treino. (...). O talento não basta por si só. É necessária a prática contínua.” (Di Nizo, 2008, p. 30).

Assim sendo, não se espera com a escrita criativa formar escritores profissionais, “mas sim tornar-se uma atividade potencializadora da criatividade e que os educandos desenvolvam o prazer na leitura e na escrita, uma vez que são inseparáveis: a leitura é uma parte fundamental da escrita” (Ribeiro et al., 2019, p. 70). Por conseguinte, esta é uma escrita que “ao invés de se manter utilitarista, engessada e despersonalizadora, irá viabilizar e proporcionar a autoria, a valorização do processo criativo de cada um e, ao mesmo tempo, uma aprendizagem através da prática” (Taufer & Cardoso, 2022, p. 5). A par disso, uma das formas de despertar o interesse dos alunos pela escrita pode ser através da promoção da criatividade nas aulas. Melhor dizendo, desenvolver a sua consciência da própria capacidade de criar.

Deste modo, esta também deverá ser uma das missões de uma oficina de EC, isto é, demonstrar que todos têm esse potencial de criar, ou seja, nas suas criações têm a oportunidade de expressar, igualmente, o seu pensamento individual, atendendo às experiências de cada um, tornando-as mais originais e autênticas. Por essa razão, a ideia de oficina ligada à escrita criativa “possui esse caráter de experimentação, de colocar-se a si próprio à prova, sem amarras, sem engessamentos, sem limites criativos; portanto, sem aprisionamentos e sem os regramentos impostos pelo texto de modalidade dissertativo-argumentativa” (Taufer & Cardoso, 2022, p. 6). Além disso, o intuito não deve ser os alunos escreverem, apenas, com a finalidade de serem avaliados pelo professor. Uma das formas de desenvolver a sua autoconfiança e estimular a sua autoria e o processo criativo é ler o seu texto aos seus pares, promovendo-se, de igual forma, a leitura em voz alta e a leitura compartilhada.

Numa outra perspetiva, “podendo estar presente em qualquer gênero textual, a escrita criativa surge como um processo de escrita capaz de melhor desenvolver as habilidades cognitivas do escritor, de maneira mais criativa, pessoal, original e envolvendo aspetos emocionais do aluno/escritor” (Moura & Oliveira, 2023, p. 50). Deste modo, a escrita criativa pode ser perspetivada enquanto um processo, guiado por um conjunto de ações, as quais, organizadas e mediadas, podem melhorar o desenvolvimento das habilidades de escrita. Portanto, o escrevente tem a possibilidade de se expressar de modo mais original, dado que “a escrita criativa pode potencializar o processo de expressão de toda e qualquer ideia, tornando o texto mais criativo e estimulante” (Moura & Oliveira, 2023, p. 52).

A EC pode também estar ligada à expressão artística, por “transmitir significado,

tomando como ponto de partida a imaginação” (Amabile, 2020, p. 136). Posto isto, segundo Vieira (2001), “a escrita criativa dispõe do poder de comunicar a todos, e a cada um, a seriedade do jogo que nos realiza humanamente através do uso do lúdico e da intenção estética da língua” (p. 9). Nesta continuidade, importa apresentar um mundo alternativo, com outro vocabulário e outras potencialidades, sendo que “toda a tradição é para ser reelaborada, remexida, recombinação, transfigurada, para no fim ser proposta ao leitor, que também tem o seu lugar no jogo” (Carvalho, 2014, p. 8). Além disso, podemos perspetivar a escrita criativa, como uma oportunidade para adotar um novo olhar sobre a escrita, destacando a riqueza e a plasticidade da língua portuguesa. Por isso, ajuda a pensar a palavra escrita e o trabalho da linguagem. Nesta perspetiva, importa termos presente que a escrita carece de tempo, bem como compreender que “escrever é um ato solitário, mas também solidário: um encontro consigo mesmo e com o mundo” (Di Nizo, 2008, p. 106).

Face ao exposto, não podemos esquecer que a escrita tem o poder de fazer emergir o nosso mundo interior, uma vez que “é um instrumento capaz de inventar histórias, expressar emoções ou criar fantasias; e a fantasia é como uma consequência da imaginação: de outro modo, não poderíamos explicar a capacidade para a escrita criativa que as crianças têm (...)” (Cerrillo, 2008, p. 183). Por sua vez, para que as ideias floresçam, elas “precisam de um campo fértil para germinar. Isso requer uma mente aberta, disposta a enfrentar, com criatividade e discernimento, o ambiente desafiador em constante mutação” (Di Nizo, 2008, p. 44).

Desta forma, o que é, de facto, necessário para desenvolver a escrita criativa? Segundo Moura e Oliveira (2023), “é preciso estar disposto a imaginar, produzir e entrar em contato com a própria expressão individual, criando assim condições reais para que um novo texto se materialize” (p. 52). Todavia, para aproveitarmos as vantagens do processo de escrita criativa importa compreendermos a importância que o ambiente assume, como já evidenciámos, para que a escrita flua, com tranquilidade e imaginação.

Além do mais, a expressão “escrita criativa”, na consulta às Aprendizagens Essenciais, surge, primeiramente, apenas no 6.º ano de escolaridade, no 2.º CEB, no âmbito do domínio da Educação Literária. Quando se espera que o aluno seja capaz de: “Expressar reações aos livros lidos e partilhar leituras através de declamações, representações teatrais, escrita criativa, apresentações orais” (ME|DGE, 2018e, p. 10). Por sua vez, a escrita criativa pode também surgir como um meio de educar para a

criatividade, com a criação de oficinas no 1.º CEB, através da dinamização de diferentes atividades de escrita. De igual modo, prevê-se que sejam aulas de sedução, ou seja, que envolvam os alunos num espaço de sedução e criatividade. Por essa razão, qual é a necessidade do desenvolvimento criativo da linguagem e, em especial, da expressão escrita? Segundo Cerrillo (2008), “porque a sua prática ajuda a superar dificuldades expressivas e imaginativas, ao mesmo tempo que desenvolve a fantasia, fomenta as destrezas artísticas, cria o hábito leitor e facilita a comunicação de pensamentos ou de sentimentos, com valor artístico” (p. 181).

Resumindo, com uma turma é possível ampliarmos, juntos, este espaço de descoberta, imaginação, criatividade e reconhecimento, sendo que, por meio da escrita, existem diversas possibilidades de nos aventurarmos em múltiplas viagens pela mesma. Para tal importa compreendermos o papel imprescindível do professor em fomentar, na turma, o gosto por escrever, através de práticas integradoras, diversificadas, criativas e desafiadoras, especialmente, desde o 1.º CEB. Para esta finalidade, o professor deve ser capaz de cultivar o gosto pela palavra. De igual modo, isso implica, por parte do aluno, “treinar muito, ao mesmo tempo, para se expressar com desenvoltura e autoconfiança. Apostar nas ideias e deixar-se inundar por elas. Escrever por prazer, por teimosia. Acima de tudo: escrever sempre!” (Di Nizo, 2008, p. 37).

5. O contributo da Literatura para a Infância na promoção de atividades de escrita criativa

“Para uns, o livro é um fóssil, com um conteúdo definido e isento de mais interpretações, para outros, é um florescimento contínuo, como um ser vivo.”
(Cruz, 2021, p. 64)

No decorrer do presente estudo, evidenciámos o valor e o contributo da Literatura para a Infância no desenvolvimento das atividades de escrita criativa, de diferentes formas e com distintas finalidades, dinamizadas com os participantes. Na Tabela 1, podem-se conferir os diferentes livros mobilizados em cada atividade de EC dinamizada, sendo que as leituras dos planos de aula, em anexo, evidenciam, com maior detalhe, o que foi pretendido com cada um deles, isto é, o seu contributo no desenvolvimento das atividades de escrita (criativa).

Num primeiro momento, é necessário compreendermos o que significa o

conceito de literatura, antes, mesmo, de realizarmos uma abordagem à literatura para a infância. Posto isto, “o lexema *literatura* deriva historicamente, por via erudita, do lexema latino *litteratura*” (Aguiar e Silva, 1983, p. 1) - o ensino das primeiras letras. Além disso, foi entendida como a arte das belas letras ou a arte literária, sendo que, desde as origens, a literatura subordinou-se à letra escrita e depois impressa. Por sua vez, tendo-se em consideração a heterogeneidade interna da literatura, segundo alguns investigadores, é possível distingui-la de outros domínios de produção literária. A sua particularização “quer no concernente à forma da expressão, quer no concernente à forma do conteúdo, quer ainda no respeitante ao seu circuito de comunicação, requer uma designação apropriada e diversa da de ‘literatura’” (Aguiar e Silva, 1983, p. 114). Por isso, no entender do autor, a literatura, sem qualquer modificador, é perspectivada como a “literatura superior”, a “literatura elevada” ou a “literatura canonizada, isto é, aquele conjunto de obras consideradas como esteticamente valiosas” (p. 114).

Na verdade, há um emprego abusivo da palavra “literatura”, sendo esta empregue, por vezes, a textos não literários e, portanto, nem todo o texto escrito se classifica como literário. Todavia, uma obra literária não é considerada obra se não for legitimada por outros que a leem. Melhor dizendo, “a obra literária só adquire efectiva existência como obra literária, como objecto estético, quando é lida e interpretada por um leitor, em conformidade com determinados conhecimentos, determinadas convenções e práticas institucionais” (Aguiar e Silva, 1983, p. 33). Inclusive, o objeto da ciência da literatura não é a literatura, mas a literalidade, isto é, o que faz de uma determinada obra uma obra literária.

O aparecimento do que podemos designar por “literatura infantil”, tendo como destinatário extratextual as crianças, surge enquanto “literatura escrita”, um fenómeno mais recente do que aquela produzida e recebida oralmente. Portanto,

a literatura infantil oral constitui, sob o ponto de vista comunicacional, uma típica ‘arte da memória’: transmitidos de geração em geração como um acervo de experiência humana e de sabedoria intemporais, como expressão da ‘memória’ dum povo e duma cultura, cristalizados em regra formal e tematicamente, os seus textos pervivem na memória dos emissores e na memória, pronta e tenaz, das crianças (...). (Aguiar e Silva, 1981, p. 11)

Por sua vez, segundo este autor, a literatura infantil escrita exige normas e convenções

muito peculiares de ficcionalidade, a qual se define como um conjunto de regras pragmáticas que prescrevem como estabelecer as possíveis relações entre o mundo construído pelo texto literário e o mundo empírico.

No entanto, a literatura infantil, quer a oral, quer a escrita, têm vindo a desempenhar uma função muito importante, tendo em consideração os seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos e na convalidação de sistemas de crenças e valores. Segundo Aguiar e Silva (1981), num dos seus fragmentos da célebre “Nótula sobre o conceito de literatura infantil”, “esta função modelizadora, indissoluvelmente ligada à imaginação, à fantasia e ao prazer lúdico, manifesta-se de modo específico na exploração das virtualidades da língua que muitos textos da literatura infantil realizam com surpreendente criatividade” (p. 14). Por isso, para o mesmo autor, “o livro infantil constitui assim um complexo e subtil ‘laboratório linguístico’” (p. 14).

Nesta sequência, os textos literários possibilitam à criança aceder a um conhecimento singular do mundo, concretizando vias múltiplas de acesso à fruição do imaginário, expandindo os seus horizontes numa pluralidade de perspetivas (cognitiva, linguística e cultural). Posto isto,

a literatura infantil e juvenil integra um amplo e diversificado *corpus* que compreende textos que possuem, como destinatário expresso, a criança ou o jovem, e textos que pertencem àquilo que Juan Cervera (1991) designa como literatura anexada (as obras da literatura tradicional de expressão oral e da literatura dita de fronteira, isto é, obras que não foram escritas a pensar nos mais novos como destinatários, mas que, por razões diversas, se divulgaram sobretudo como tal). (Cervera, 1991, as cited in Azevedo, 2006, p. 11)

Nesta linha de pensamento, há diferentes termos que são mobilizados, entre eles: “literatura infantil” e “literatura para a infância” (designação adotada nas unidades curriculares da Licenciatura que frequentámos). No parecer de Azevedo (2006), estas expressões tendem a remeter para um critério de uma certa intencionalidade autoral, entendendo-a como uma literatura de potencial receção infantil, na medida em que, embora pensemos no destinatário como sendo a criança, não se restringe a esse público.

De facto, esta literatura encontra a sua especificidade na entidade recetora, “somente porque alguns dos seus receptores, dada a especificidade da sua natureza, possuem e manifestam experiências de interacção com textos diversas das de um leitor já experimentado nestes passeios nos bosques da ficção” (Azevedo, 2006, p. 12). Por sua vez, uma das marcas que singularizam esta forma de comunicação é a relação triádica que se estabelece entre o leitor e o texto, sendo que, no caso concreto da literatura de receção infantil, “a relação de diálogo leitor-texto é frequentemente indirecta ou assimétrica, na acepção em que decisiva e activamente intervêm aí os mediadores adultos” (Azevedo, 2006, p. 12).

Por essa razão, o adulto surge como mediador do imaginário da criança e um leitor-modelo, por meio de uma relação triádica: a criança, o livro e o mediador (adulto), ajudando-lhe a construir individualmente e socialmente os seus significados. Inclusive, como refere Cerrillo (2006),

na infância e na adolescência, os leitores manifestam níveis diferentes e progressivos das suas capacidades de compreensão leitora e recepção literária; por isso, é necessário o *mediador*, como ponte ou enlace entre os livros e esses primeiros leitores, propiciando e facilitando o diálogo entre ambos; e é assim porque cumpre o papel de primeiro receptor do texto, sendo o leitor infantil o segundo receptor, algo que só ocorre na literatura infantil porque é uma literatura que, recordemo-lo, se dirige a leitores específicos. (p. 35)

Neste sentido, emergem as seguintes inquietações: o que é e para que serve a Literatura para a Infância? A compreensão do significado desta expressão passa por analisar cada uma das palavras, separadamente. Deste modo, “se por um lado, literatura deriva do latim *littera*, que significa ‘letra’ correspondendo à manifestação artística através de palavras; infância, tal como o próprio nome indica, remete-nos para um período do desenvolvimento da criança” (Luís et al., 2021, p. 373). Por sua vez, há quem considere que, sendo a leitura um exercício de generosidade começado pelo escritor ao partilhar a sua história, a literatura deve convidar todos os que estão dispostos a ler, apesar de, em alguns casos, haver um público mais visado. Por essa razão, “o leitor, ou talvez melhor, a leitura, é que faz o que cada livro é, e «para» quem ele é” (Pina, 1999), proporcionando o aumento das vivências experimentadas por cada leitor e, conseqüentemente, o aumento do conhecimento do mundo. Assim sendo, o

potencial do livro advém da qualidade do mesmo, o destinatário preferencial pode ser as crianças, mas também os adultos podem acolher-se nessa leitura.

A literatura (infantil/ para crianças/ para a Infância/ de potencial recepção infantil) necessita de ser vista como uma literatura para todos e não uma literatura “menor” ou “infantilizada”, sem rótulos, sem exclusividades de público. Aliás, tem um conjunto de características detalhadamente pensadas e cuidadas, a vários níveis, que carecem de um olhar muito atento, tornando a Literatura para a Infância algo complexo, que merece uma estrutura. Logo, não é uma mera banalidade ou simplicidade! Assim sendo, “é preciso entrar no jogo, reinventando a cada jogada, fazendo e desfazendo o seu sentido, para que se perpetue e renove a cada mão” (Basílio, 2016). Diante disso, na contracapa do livro “A maior flor do mundo” de José Saramago (2014), encontram-se as seguintes inquietações: “E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?”.

Posto isto, a leitura é feita pelos leitores que a fazem, na medida em que ler é *(re)ler-se* e aprender a *(re)escrever*, o que carece “dialogar com a história...ouvir as palavras, saboreá-la, senti-las, apropriar-se delas e do seu universo de referência” (Cadório, 2001, p. 38). Neste percurso literário, a língua assume uma ponte imprescindível, na relação que se estabelece com os textos, pela qual “a criança recebe o acesso à inteligibilidade de si mesma e do mundo, abertura à invenção do lugar que é seu” (Basílio, 2016). Por vezes, criamos expectativas, na condução da leitura com crianças, procurando que vão ao encontro das nossas interpretações. Todavia devemos ser abertos e recetivos à pluralidade de interpretações possíveis, passível de múltiplas leituras, sendo que “se se afirma a plurissignificação do texto literário, as formas de o interrogar jamais se poderão reduzir a uma única voz ou a uma interpretação única, monológica ou autoritária” (Azevedo, 2006, p. 22). Por sua vez, podemos aferir que “ler é construir sentidos” (Sousa, 2007, p. 53), sendo a tarefa do leitor “(re)construir o sentido do texto pela interpretação das suas vivências enquanto lê” (Sousa, 2007, p. 54).

Deste modo, a literatura pode ser perspectivada como “a expressão física na língua daquilo a que, para simplificar, podemos chamar de ‘impulso literário’, (...), constitui o laço, o laço necessário, entre a solidão do escritor e a solidão do leitor” (Pina, 1999, p. 126). Nesta linha de pensamento, não podemos falar de escrita sem leitura e, conseqüentemente, de leitura sem escrita. Portanto, podemos dizer que escrever é ler

e ler é escrever, sendo que “cada leitor, na realidade, escreve o livro que lê. Comunicação em potência, o texto literário tem o misterioso dom de poder ser infinitamente lido.” (Pina, 1999, p. 129). A literatura é um veículo, que reúne um conjunto de condições, que nos possibilitam ampliar o nosso olhar, por meio de uma visão múltipla e multifacetada do mundo, o que exige, por parte do leitor, um sentido crítico-reflexivo.

Por outras palavras, a literatura serve como uma ponte, que nos possibilita explorar o mundo e a nós próprios, permitindo-nos ler e compreender o eu nesses outros, visionando-se o eu numa ideia maior. Por isso, desde cedo, é fundamental promover a construção da entidade leitora da criança, indagando como se organizam os seus primeiros contactos com o livro, que lhe possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, da imaginação, da curiosidade e do seu sentido de descoberta.

Assim sendo, a literatura “estimula, ilustra, inventa e reinventa ‘viagens’ da língua por sentidos, por lugares e por gentes (...); nela e por ela conhecemo-nos melhor a nós mesmos e aos outros que conosco dialogam através da palavra literária” (Reis, 2015, p. 34). Os livros são ferramentas imprescindíveis no desenvolvimento de competências socioemocionais. Estes possibilitam desenvolver a empatia, isto é, a “capacidade de colocar-se no lugar do outro, compreender os sentimentos do outro, sensibilizar-se com as pessoas à volta, construindo laços de respeito e amizade” (Costa & Goldmeyer, 2016, p. 48). Por meio da literatura, somos convidados a entrar literalmente no livro, sendo que pelo estabelecimento de uma ligação com o(s) protagonista(s) da história, transformamos a leitura numa experiência emocional. Desta forma, o professor deve “preparar a leitura e ter em atenção a forma como faz eco da atmosfera emocional presente no livro” (Ferreira & Silva, 2020, p. 44). A experiência do sentir é que vai enriquecer a nossa experiência de leitura, pois esta “não se aprende, mas atinge-se pela emoção, por contágio e pela prática” (Cerrillo, 2006, p. 33).

Assim sendo, apropria-se “o ler a palavra do outro, tornando-a sua, no processo de ler a si mesmo em sua identidade leitora, com liberdade - porque se a arte é libertária, (...), também a literatura é expressão, por excelência, de uma arte libertária” (Giotto, 2015, p. 42). O livro e/ou outro tipo de leituras devem-se assumir como permanentes perguntas e a leitura como um alimento, pois “é a diferença de quem lê e de quem lê. Há muitos tipos de pegadas. Há muitos tipos de passeios” (Cruz, 2021, p. 64). A

literatura derruba muros que nos impedem de tornar cidadãos mais esclarecidos, participativos e conscientes do nosso lugar no mundo, desenvolvendo competências linguísticas, cognitivas, pessoais e sociais e essencialmente de ler o próprio mundo. Perante isso, o professor, enquanto mediador dessas leituras, deve ter o cuidado de ter critérios de escolha na seleção dos livros, privilegiando a qualidade à quantidade, assim como a dimensão estético-literária (conjugação entre o código escrito e plástico). As palavras precisam de fazer fricção e provocar estranhamento, de onde resultam as subsequentes transformações, a partir da sua leitura e escrita.

Nesta linha de pensamento, a leitura ajuda a aprimorar a habilidade da escrita, uma vez que estas duas atividades se encontram interligadas. Inclusivamente, “a leitura promove o desenvolvimento do intelecto, imaginação e criatividade. Amplia o vocabulário e desperta a capacidade crítica-reflexiva. Além disso, aprimora a habilidade de escrita, pois ambas as atividades estão interligadas.” (Reis et al., 2024, p. 39). De resto, segundo Di Nizo (2008), o hábito da leitura contribui, significativamente, para cultivar o gosto pela palavra. Posto isto, confere “uma visão mais abrangente da vida, favorece a aquisição natural da gramática e do vocabulário. Estimula a geração de novas ideias, possibilitando envolvê-las com outras e lapidá-las como um artesanato” (Di Nizo, 2008, p. 46). Em suma, realça a relevância do saber ler, valorizando-se a qualidade, na escrita, na medida em que “ser um bom leitor aumenta suas chances de ser um escritor competente” (Di Nizo, 2008, p. 49). Importa ainda realçar que a aprendizagem do uso da escrita para interagir na escola e fora dela exige resgatar conhecimentos. Melhor dizendo, “quando escrevemos um texto, resgatamos os conhecimentos construídos a partir do contato com outros textos usados em situações semelhantes à que nos deparamos naquele momento, então, para aprender a escrever, é necessário ler (e ler muito!)” (Leal & Melo, 2007, p. 21).

Finalizando, acreditamos, de igual modo, que a escrita criativa pode funcionar como uma ponte entre a criança, o livro e a expressão escrita. Aliás, cabe ao professor estabelecer “essa ponte entre a literatura e seus alunos, leitores em potencial, para que estes, a partir dela, possam também desenvolver a prática da escrita como atividade consciente e voluntária, para que se tornem igualmente escritores potenciais, habilidosos e competentes” (Lima, 2022, p. 59). Posto isto, podemos aferir que os livros, além “de auxiliares na aprendizagem do mundo, formam o leitor no gosto, desencadeiam a criatividade e o sentido estético. As situações de interação, contacto e manuseio de diferentes materiais escritos são importantes para a aprendizagem da

leitura e da escrita” (Mesquinha, 2008, p. 125). Numa outra perspetiva, Balça (2023) considera que a escrita é uma outra prática assumida como essencial no trabalho com o texto literário e no estímulo de uma educação literária, no sentido de que é “um trabalho em sala de aula, que permite aos alunos experimentarem técnicas e recursos da língua escrita, ou mesmo da própria literatura, proporciona-lhes a experimentação e o gozo pessoal de manipular as possibilidades criativas da linguagem” (pp. 12-13). Porém, o contributo da Literatura para a Infância, presente neste estudo, não se circunscreveu à leitura na íntegra de uma dada obra literária, seguida da construção de um texto. De um modo geral foram mobilizadas diversas obras literárias com diferentes finalidades, atendendo às diferentes propostas de escrita e, portanto, com diferentes tipos de contributos. Todavia, serviram, na sua maioria, como um meio de motivar, de inspirar e de despertar a criatividade dos alunos no processo de escrita.

Tabela 1

O contributo da Literatura para a Infância na promoção das atividades de escrita criativa desenvolvidas, a par do trabalho dinamizado com os participantes do presente estudo

Atividades de EC desenvolvidas	Obras literárias mobilizadas
1.^a atividade: “Livro-objeto (acordeão) – Zoológico Extravagante”	- “Se eu fosse muito magrinho” de António Mota - “Se eu fosse muito alto” de António Mota - “Se eu fosse um livro” de Jorge Letria e André Letria - “Aqui Estamos Nós” de Oliver Jeffers
2.^a atividade: “Dar vida a um provérbio – Escrita num ‘pergaminho’”	- “Provérbio Ilustrados” de Luísa Ducla Soares - “O Livro dos Provérbios 1” de António Mota - “O Livro dos Provérbios 2” de António Mota

3.^a atividade: “Poesia Visual – Convenção dos Deveres da Criança”	- “Os Direitos das Crianças” de Luísa Ducla Soares
4.^a atividade: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?”	- “gosto de ti (quase sempre)” de Anna Llenas (com e sem a versão <i>pop-up</i>) - “Se eu fosse muito magrinho” de António Mota - “O Vendedor de Felicidade” de Davide Calì - “Diário de um migrante” de Maria Inês Almeida - “A grande viagem do pequeno Mi” de Sandro William Junqueira

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

O presente capítulo intitulado “Metodologia” revela o modo como ocorreu este estudo, por meio das diferentes etapas do processo de investigação. Desta forma, este “destina-se a dar informação sobre os procedimentos gerais usados na pesquisa empírica, os instrumentos utilizados e relatar a maneira como os dados foram recolhidos” (Coutinho, 2013, p. 254).

6. Metodologia de investigação

6.1. Definição do problema

Deste modo, relativamente ao processo de investigação científica, de uma maneira geral, podemos dizer que se inicia com uma questão, à qual se procura dar resposta, atendendo à problemática em causa. Para tal é necessário recorrermos a um conjunto de procedimentos metodológicos, os quais possibilitam recolher, analisar e interpretar os dados. Este processo investigativo finaliza com a comunicação dos dados, no decorrer da apreciação dos resultados pela comunidade científica, dado que são levantadas outras questões, ou seja, outros problemas. Portanto, as diferentes etapas que envolvem o processo de investigação estão estritamente relacionadas entre si e

devem ser olhadas como um todo, não devendo ser encaradas como “compartimentos” estanques. É como se em cada etapa tudo fosse passado por uma peneira, relevando o cuidado em extrair o principal, de forma a assegurar resultados fidedignos. Assim, a *investigação científica* pode ser caracterizada por consistir “no estudo sistemático, controlado, empírico e crítico dos fenómenos naturais, o qual é orientado por teorias e hipóteses acerca das presumíveis relações entre esses fenómenos” (Kerlinger, 1986, p. 10).

Por outras palavras, a investigação inicia com um problema, que se institui como o “tesouro”, o bem mais precioso da investigação deste processo. Por conseguinte, o problema tem de ser bem identificado, analisado e fundamentado, pois, se não houver um problema que possa ser testado (operacional), nada vale ao investigador. Deste modo, como vamos saber que se trata de uma boa pergunta de partida? Que critérios podem ser usados para a classificar? Quivy e Campenhoudt (1992) propõem três grandes critérios de uma boa pergunta de partida: as *qualidades de clareza* (precisa, concisa e unívoca), as *qualidades de exequibilidade* (realista) e as *qualidades de pertinência* (ter uma intenção compreensiva ou explicativa) (p. 32). Neste sentido, é relevante a formulação do problema de investigação, uma vez que

- Centra a investigação numa área ou domínio concreto;
- Organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência;
- Delimita o estudo, mostrando as suas fronteiras;
- Guia a revisão da literatura para a questão central;
- Fornece um referencial para a redação do projeto;
- Aponta para os dados que será necessário saber. (Coutinho, 2013, pp. 49-50)

Logo, a seleção e a enunciação do problema, para o que pretendemos encontrar resposta, assumem como questões centrais desta investigação, as seguintes:

1. *De que modo o desenvolvimento do processo de escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico pode fomentar a criatividade?*

2. *Como é que a implementação de atividades que promovem a escrita criativa pode incrementar o gosto pela mesma?*

6.2. Definição de objetivos de investigação

Nesta continuidade, após a definição do problema, urge definir os objetivos que nos propomos a alcançar. Como objetivo geral, o presente trabalho de investigação visou promover uma relação com a escrita prazerosa, através de atividades de escrita criativa. Relativamente aos objetivos específicos, foram definidos os seguintes:

- Compreender de que modo é que os alunos perspetivam a escrita em contexto educativo (relação dos alunos com a escrita);
- Compreender como as metodologias de trabalho, os tipos de texto e as preferências de escrita face ao tema livre e ao tema proposto influenciam o processo de escrita e o processo criativo, na perspetiva dos alunos;
- Identificar e compreender que sentimentos e emoções manifestam nos alunos as atividades de escrita criativa desenvolvidas, atendendo à sua opinião e respetivas justificações;
- Apurar se as atividades de escrita (criativa) fomentam a criatividade e o gosto pela escrita, nos alunos.

6.3. Tipo de investigação

Neste estudo, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso. Neste sentido, a perspetiva qualitativa, a nível conceptual, revela que o “objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar *ideias*, de descobrir *significados* nas *ações individuais* e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2013, p. 28).

Na investigação qualitativa, os dados são apresentados de forma mais descritiva, baseada numa filosofia “naturalista fenomenológica” face à sua visão do mundo. Deste modo utiliza-se “a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Resumidamente, destacam-se cinco características da investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994): “1. Na

investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47) / “2. A investigação qualitativa é descritiva” (p. 48) / “3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49) / “4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 50) / “5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50).

Desta maneira, a interpretação da concepção cíclica do processo de investigação qualitativa revela a seguinte ordem, segundo Spradley (1980): *selecção de um projeto, colocação de questões, recolha de dados e análise qualitativa dos dados*. De qualquer forma, perante o contacto com os fenómenos podem surgir outras questões ou chegar-se à conclusão que os dados não chegam para responder às próprias questões; daí poder retornar-se à etapa de colocação de questões. Digamos, assim, que, neste tipo de investigação, o processo ocorre de forma espontânea e neutra, ou melhor dizendo, “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes serem abordados por aqueles de forma neutra” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

A par disso, o estudo de caso “pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc. São estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas...” (Amado & Freire, 2017, p. 124). Posto isto, segundo esses autores, os investigadores de estudo de caso apresentam uma sensibilidade para a integridade no decorrer deste processo, atendendo ao seu objeto de estudo e às finalidades da investigação. Por essa razão,

Uma das vantagens, por vezes sublinhada nos estudos de caso, é a de se situarem entre o conhecimento e a ação. Isto não tira que a recolha da informação seja feita segundo certas escolhas e de acordo com a temática e com os objetivos da investigação, como temos vindo a referir. Deste modo há que seleccionar a área a estudar e decidir qual o material relevante. (Amado & Freire, 2017, pp. 136-137)

Para o efeito, este tipo de investigação exige um trabalho de campo, aliado ao seu carácter naturalista, dinâmico e interativo, bem como o contacto “prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar. São, por

isso, cruciais a identificação de contextos apropriados, a obtenção de permissão e do apoio de sujeitos relevantes para o desenvolvimento do estudo” (Amado & Freire, 2017, p. 137). Desta forma, os investigadores, neste tipo de investigação, estudo de caso, “geralmente preocupam-se com a integridade das coisas, do seu objeto de estudo e com as finalidades da investigação” (Amado & Freire, 2017, p. 136).

Numa outra perspetiva, o estudo de caso, no seu plano geral pode ser representado como um funil. Por esse motivo,

O início do estudo representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais e pessoas que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89)

Em suma, o estudo de caso, foca-se nos fenómenos “a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.), e, por outro lado, o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto” (Amado & Freire, 2017, p. 145).

6.4. Participantes e sua caracterização

Este estudo teve como participantes alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, constituída por 24 alunos, de uma escola situada na cidade de Viseu: dez do sexo feminino e catorze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos. Todavia, a partir do mês de junho de 2023, essa turma passou a ser constituída por 23 alunos, dado que um dos alunos mudou de residência e, conseqüentemente, de escola. Cabe ainda referir que dos vinte e quatro alunos, três encontravam-se mobilizados pelas medidas universais e uma aluna pelas medidas universais e seletivas, respeitando no seu processo de ensino e aprendizagem o consagrado no Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho (2018).

Os participantes desta investigação pertencem à turma, na qual desenvolvemos o estágio, por meio da PES II, no 1.º CEB.

6.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a concretização do presente estudo foram mobilizados diferentes tipos de

técnicas e instrumentos de recolha de dados, com vista a obtermos os dados necessários, sendo estes os seguintes: dois inquéritos por questionário (dois convites à reflexão sobre a escrita) e a observação participante, por meio do registo de notas de campo, tendo-se em consideração a reflexão sobre as atividades desenvolvidas, as dinâmicas e os registos escritos dos alunos.

Deste modo, foram aplicados dois inquéritos por questionário, entendidos como dois convites à reflexão sobre a escrita, com a finalidade de conhecermos a relação e as representações dos participantes com a mesma. Por outras palavras, foi feito um convite à reflexão sobre a escrita, designado por inquérito por questionário, devido a questões metodológicas. Assim sendo, o inquérito por questionário “(...) pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual, dependendo do seu objetivo, mas todos os inquéritos envolvem sempre a administração de perguntas a indivíduos” (Coutinho, 2013, p. 139). Na construção de um questionário, pode-se optar por “respostas de escolha dicotómica ou múltipla, questões abertas ou fechadas, questões diretas ou indiretas, sendo que todas as escolhas devem ser fundamentadas com base na literatura da especialidade” (Coutinho, 2013, p. 140). Além disso, esta autora destaca que a sua construção é um processo moroso e complexo, “que consome muito tempo ao investigador, e que deve sempre começar pela definição de forma clara e inequívoca dos objetivos que o levam a colocar questões ao inquirido” (p. 140).

Por outro lado, estes dois convites à reflexão sobre a escrita incluem um conjunto de questões fechadas, abertas e de escolha múltipla, que fazem parte do instrumento de recolha de dados utilizado no trabalho de Simões (2012). De forma mais precisa, as questões que foram mobilizadas dos dois inquéritos por questionário aplicados por Simões (2012), no âmbito da nossa investigação, foram as seguintes: n.ºs 1, 2, 3, 3.1., 4, 5.2., 6 e 7. Para o efeito, solicitou-se a devida autorização para integrar estas questões no presente estudo desenvolvido (cf. Anexo 18).

Os dois convites à reflexão sobre a escrita (questionários) aplicados ocorreram em suporte de papel, considerando as suas vantagens e desvantagens. As suas vantagens prenderam-se com o facto de termos um outro tipo de oportunidade para inovar e construir o convite à reflexão sobre a escrita, num formato mais original e criativo. De igual modo, esta escolha deveu-se às características da turma, dado que estavam mais habituados ao formato físico dos materiais de apoio e, também, devido às condicionalidades apresentadas face aos recursos (in)disponíveis (computador e

internet). Em contrapartida, uma das principais desvantagens desta opção foi a morosidade na elaboração dos convites à reflexão sobre a escrita, assim como a posterior organização e análise dos dados recolhidos.

O primeiro convite à reflexão sobre a escrita (questionário) foi aplicado a 22 de maio de 2023, no início do estudo, isto é, antes da implementação do projeto de investigação, englobando questões de pergunta fechada, aberta e de escolha múltipla (cf. Anexo 19). Este tinha como objetivo conhecer e compreender a relação dos participantes com a escrita, numa fase inicial do trabalho de investigação.

O segundo convite à reflexão sobre a escrita (questionário) foi aplicado no fim do projeto de investigação, a 20 de junho de 2023, incluindo questões de pergunta fechada, aberta e de escolha múltipla (cf. Anexo 20). Este segundo momento tinha como finalidade conhecer e compreender a relação dos participantes com a escrita, numa fase final do trabalho de investigação, bem como a opinião/*feedback* dos participantes face às quatro atividades de escrita criativa desenvolvidas.

Por outro lado, a observação participante e naturalista foi uma das técnicas mobilizadas, na fase de recolha de dados. Assim sendo, no decorrer da observação participante, “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Num outro ponto de vista, Coutinho (2013) refere que, numa observação não estruturada, o investigador vai anotando, em narrativas e registos detalhados, o que observa. A par deste tipo de investigação, segundo esta autora, “o investigador observa o que acontece ‘naturalmente’ e daí ser também designada observação *naturalista*, sendo um dos instrumentos preferencialmente usados na investigação qualitativa” (p. 138). Por sua vez, “na escolha de um ambiente ou grupo como foco de um estudo de caso de observação, recorde-se de que quanto menor for o número de indivíduos maior a probabilidade de que o comportamento destes seja alterado pela sua presença” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 92).

Num outro ponto de vista, Bogdan e Biklen (1994) realçam a relevância ao longo deste processo das notas de campo. Deste modo, após cada observação, o investigador deve escrever essas notas de campo, isto é, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Por outro lado, um dos seus

benefícios adicionais é a sua contribuição na melhoria da qualidade da nossa escrita, dado que aprender a escrever requer uma prática frequente.

De seguida, na Tabela 2, evidencia-se de que modo cada uma destas técnicas e instrumentos de recolha de dados procuraram dar respostas às duas questões-problema levantadas e aos objetivos propostos a alcançar, através do vigente estudo.

Tabela 2

Correspondência entre as questões de investigação, os objetivos e as técnicas e os instrumentos de recolha de dados

Questões de investigação	Objetivos do estudo	Técnicas e instrumentos de recolha de dados
1. De que modo o desenvolvimento do processo de escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico pode fomentar a criatividade? 2. Como é que a implementação de atividades que promovem a escrita criativa pode incrementar o gosto pela mesma?	- Compreender de que modo é que os alunos perspetivam a escrita em contexto educativo (relação dos alunos com a escrita); - Compreender como as metodologias de trabalho, os tipos de texto e as preferências de escrita face ao tema livre e ao tema proposto influenciam o processo de escrita e o processo criativo, na perspetiva dos alunos; - Identificar e compreender que sentimentos e emoções manifestam nos alunos as	- Inquéritos por questionário (convites à reflexão sobre a escrita) - Observação participante / Notas de campo

	atividades de escrita criativa desenvolvidas, atendendo à sua opinião e respetivas justificações; - Apurar se as atividades de escrita (criativa) fomentam a criatividade e o gosto pela escrita, nos alunos.	
--	---	--

6.6. Atividades desenvolvidas

A par da investigação e da sucessiva delimitação das questões-problema e dos objetivos definidos, foram desenvolvidas quatro atividades de escrita criativa com o grupo de participantes. As atividades desenvolvidas tiveram em consideração, em especial, diversificar as metodologias de trabalho no processo de escrita e no processo criativo (individualmente, em grupos, em coletivo e a pares), bem como os tipos de texto alvos de escrita (texto descritivo, texto narrativo, poesia visual e carta). Além disso, uma das preferências evidenciadas nesta turma foram atividades que se relacionavam com a área curricular de “Educação Artística”, sobretudo as Artes Visuais. Por essa razão, de alguma forma, foi procurado planificar atividades que privilegiassem essa interdisciplinaridade, isto é, uma articulação entre saberes.

Inclusive, a ideia de interdisciplinaridade é prevista nas práticas educativas, como está evidenciado e realçado na legislação, no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, para o alcance de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas. Para o efeito “(...) pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar” (p. 2929). Logo, é previsto, especificamente, no contexto de 1.º CEB, “as componentes de currículo a trabalhar de um modo articulado e globalizante pela prática da monodocência (...)” (p. 2933).

Posteriormente, ao analisarmos as atividades desenvolvidas, evidencia-se a articulação entre as seguintes áreas: Português, Educação Artística, Estudo do Meio e Cidadania e Desenvolvimento. Desta maneira, importa compreender que o 1.º CEB se

assume como um contexto privilegiado para realizar uma integração de saberes. Aliás, A integração de saberes dá-se, desde logo, entre a escrita e o conhecimento que é exposto. Como o texto a produzir exige a mobilização de conhecimentos prévios e a sua seleção, vai ser necessário tomar decisões, quer quanto ao conteúdo, quer quanto às palavras e à sua organização. (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 11)

Seguidamente, há uma síntese das atividades de escrita criativa desenvolvidas, primeiramente organizadas em formato de tabela (cf. Tabela 3), indicando o nome atribuído a cada uma delas, as áreas curriculares mobilizadas, os objetivos e a data, que foram implementadas. Posteriormente, sucede-se uma breve descrição de cada uma das atividades desenvolvidas, que se encontram descritas, em anexo, de forma mais detalhada, através dos planos de aula elaborados para este propósito.

Tabela 3

Síntese das atividades de escrita criativa desenvolvidas (atividades; áreas curriculares; objetivos; data das sucessivas intervenções)

Atividades	Áreas Curriculares	Objetivos	Data
1.^a atividade: “Livro-objeto (acordeão) - Zoológico Extravagante”	- Português	- Escrever um texto descritivo, de forma criativa, resultante da junção de dois animais.	22/05/2023
	- Estudo do Meio	- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual.	
	- Educação Artística - Artes Visuais	- Identificar as características dos animais, relacionando com o seu <i>habitat</i> .	
	- Português - Estudo do Meio	- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas.	20/06/2023 /

	- Educação Artística – Artes Visuais	descritivo, de forma criativa, resultante da junção de dois animais, a par dos elementos essenciais representados nos livros.	27/06/2023
2.^a atividade: “Dar vida a um provérbio - Escrita num ‘pergaminho’”	- Português	- Identificar os provérbios, a par do seu significado. - Escrever um texto narrativo, de forma criativa, em pequenos grupos, dando vida a um provérbio e respeitando processos de planificação, textualização e revisão.	24/05/2023
	- Educação Artística - Artes Visuais	- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas produções plásticas.	
	- Português - Educação Artística – Música - Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro - Tecnologias de Informação e Comunicação	- Ler uma história, ilustrando-a e dramatizando-a, usando o som, o corpo e a voz.	20/06/2023
3.^a atividade: “Poesia Visual - Convenção dos Deveres da Criança”	- Estudo do Meio - Cidadania e Desenvolvimento	- Reconhecer a importância da <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i> e da <i>Convenção sobre os Direitos da Criança</i> para a construção de uma sociedade mais justa.	07/06/2023
	- Português - Educação Artística - Artes Visuais	- Escrever um poema (visual - caligrama), de forma criativa, sobre <i>Os Deveres da Criança</i> , integrando linguagem das artes visuais, nas suas experimentações: físicas e/ou digitais.	

4.^a atividade: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?”	- Português - Cidadania e Desenvolvimento - Educação Artística - Artes Visuais	- Identificar características de diversos tipos de livro. - Ouvir ler uma história. - Entrevistar um colega, segundo um conjunto de questões disponibilizadas. - Escrever uma carta, de forma criativa, resultante da fusão das características de 1 par de alunos(as). - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas.	20/06/2023
--	--	--	-------------------

Primeiramente, no início, no caso, antes da primeira atividade de escrita criativa dinamizada, foi implementado o primeiro convite à reflexão sobre a escrita (1.º inquérito por questionário), a 22 de maio de 2023 (cf. Anexo 19). Para tal, atribuiu-se a cada aluno um envelope, orientando-os, para, num primeiro momento, lerem a informação que se encontrava, na parte da frente do mesmo, com a devida atenção. Depois foram guiados para a abertura do mesmo, dando resposta ao conjunto de questões que lá se encontravam dentro, por meio de diferentes materiais de apoio. Finalmente, era pedido que confirmassem se responderam a todas as questões.

Neste seguimento, a **primeira atividade de escrita criativa** desenvolvida, intitulada “**Livro-objeto (acordeão) - Zoológico Extravagante**”, contou com a participação de 24 alunos, e foi iniciada no dia 22 de maio de 2023. De um modo geral, visou a escrita de um texto descritivo, individualmente, de forma criativa, resultante da junção de dois animais. O plano de aula e os devidos materiais encontram-se, em anexo (cf. Anexo 21 - alínea a.). Inclusive, também em anexo, encontram-se registos fotográficos e os textos escritos pelos alunos, face ao trabalho desenvolvido, a par desta atividade (cf. Anexo 21 – alíneas c. e d.).

Na comemoração do Dia do Autor Português e face ao desafio proposto, foram apresentados e circulados pelos alunos três obras literárias: “Se eu fosse muito magrinho” e “Se eu fosse muito alto”, de António Mota, e “Se eu fosse um livro”, de José Jorge Letria, com a finalidade de verem exemplos de obras literárias, que fazem transparecer a criatividade dos seus autores, decorrente da dimensão estético-literária.

A par disso, foi proposto aos participantes a sua cooperação na elaboração de um livro-objeto acordeão, no qual cada aluno teria o seu contributo. Para o efeito, tiveram de escolher, livremente, um animal, tendo sido sorteado um segundo animal (segundo alguns dos animais presentes no livro de Oliver Jeffers: “Aqui estamos nós: apontamentos para viver no planeta Terra”). Para esta finalidade, tiveram de saber identificar as características dos animais, relacionados com o seu *habitat*. Em seguida, com base nesses dois animais, tiveram de juntá-los e formar um só, escolhendo um nome que fizesse referência aos mesmos.

Esta atividade de escrita (criativa) foi inspirada numa das propostas apresentadas por Di Nizo (2008), designada de “A junção de dois animais” (p. 120). Posteriormente, cada aluno teve de escrever um texto descritivo, com base na junção desses dois animais, o que exigiu processos de planificação, textualização e revisão. Depois, cada aluno desenhou o seu animal, com o intuito de também ser um meio de potenciar a sua criatividade e imaginação, com base no texto descritivo que cada um escreveu sobre o seu “novo” animal criado. Deste modo, procurou-se articular as seguintes áreas do saber: o Português, o Estudo do Meio e a Educação Artística - Artes Visuais.

Além disso, como não houve a oportunidade de se concluírem as atividades propostas, deu-se continuidade, no dia 20 de junho de 2023 (cf. Anexo 21 - alínea b.), o que não foi possível, devido a outras atividades que estavam marcadas para este dia. Por essa razão, o que estava planificado e proposto para esse dia foi implementado em 27 de junho de 2023. Portanto, nesse dia, cada aluno apresentou o seu animal e cada um deles ajudou a concluir o livro-objeto acordeão, colando o seu texto descritivo e a ilustração realizada, no mesmo, bem como discutimos e incluímos nele os elementos paratextuais e a assinatura de cada participante/autor neste livro.

A planificação da aula, que se encontra em anexo, diz respeito ao dia 20 de junho, no qual se previa finalizar esta atividade; contudo como já referimos, essas atividades ocorreram no dia 27 de junho de 2023.

A **segunda atividade de escrita criativa** designada “**Dar vida a um provérbio - Escrita num ‘pergaminho’**” contou com a participação de 23 alunos, tendo sido dinamizada em dois dias diferentes (24/05/2023 e 20/06/2023). O plano de aula e os devidos materiais encontram-se em anexo (cf. Anexo 22 - alíneas a. e b.), tal como os registos fotográficos e os textos escritos pelos alunos, face ao trabalho desenvolvido, a

par desta atividade (cf. Anexo 22 – alíneas c. e d.).

De forma breve, diremos que, num primeiro momento, no dia 24 de maio de 2023, tivemos por base uma atividade motivacional, a par da identificação dos provérbios, em grupo, através de um conjunto de *emojis*, com o objetivo de os completarem. Depois puderam conferir no livro intitulado “Provérbios Ilustrados”, de Luísa Ducla Soares, a explicação desses mesmos provérbios. Seguidamente, procedeu-se à escrita de um texto narrativo, de forma criativa, em pequenos grupos, dando “vida” ao provérbio atribuído ao grupo, por sorteio, respeitando os processos de planificação, textualização e revisão. A versão final do texto foi escrita num material de apoio distribuído, em formato de “pergaminho”, tendo ainda como desafio a ilustração da sua história. No segundo dia dedicado a esta segunda atividade de escrita criativa, a 20 de junho de 2023, tiveram ainda a oportunidade de ler e dramatizar a sua história à turma, em grupo, recorrendo ao seu corpo e à sua voz, tendo-se evidenciado a articulação das áreas curriculares do Português e da Educação Artística - Expressão Dramática/Teatro.

Importa igualmente referir que esta atividade de escrita criativa teve, uma vez mais, inspiração numa das propostas apresentadas por Di Nizo (2008), designada por “A vida dos provérbios”. A mesma sugeria instruções, tais como: “liste algumas expressões (...). Alguns exemplos: ‘A mentira tem pernas curtas’; (...) ‘Uma andorinha só não faz verão’... Escolha uma delas e, com base no sentido próprio das palavras, crie uma história mais ou menos familiar” (Di Nizo, 2008, p. 122). Em contrapartida, não podemos perder de vista que estas fontes de inspiração carecem de um outro cunho pessoal criativo, de modo a reinventar e expandir o que já existe. Daí o surgimento da ideia do “pergaminho”, como um outro elemento motivador e diferencial, pelo facto dos provérbios terem origens antigas.

Na **terceira atividade de escrita criativa** intitulada “**Poesia Visual - Convenção dos Deveres da Criança**”, que ocorreu no dia 7 de junho de 2023, participaram 23 alunos, portanto o número total de alunos da turma, dado que, nesta altura, já um aluno tinha mudado de escola. O plano de aula e os devidos materiais encontram-se em anexo (cf. Anexo 23 - alínea a.), à semelhança dos registos fotográficos e dos textos escritos pelos alunos, face ao trabalho desenvolvido (cf. Anexo 23 – alíneas b. e c.).

Esta atividade articulou o Português, o Estudo do Meio, a Cidadania e

Desenvolvimento e a Educação Artística - Artes Visuais. Inicialmente, ocorreu uma abordagem aos direitos das crianças, por meio da interpretação visual e auditiva de um vídeo sobre esta temática e da posterior discussão coletiva. De seguida, procedeu-se à leitura de duas páginas do livro de Luísa Ducla Soares, intitulado “Os Direitos das Crianças”, tendo sido aceite o desafio final, aí proposto, de se criar uma “Convenção dos Deveres da Criança”. Para tal, como os alunos já tinham realizado, antes da implementação deste projeto de investigação, uma atividade de escrita criativa, “Palavra puxa palavra”, na elaboração de um poema sobre o “Sol”, era necessário fazer algo mais original e criativo, “fora do comum”.

Neste sentido, face ao seguinte desafio proposto, de criarmos a nossa “Convenção dos Deveres da Criança”, através da poesia visual (caligrama), foram demonstrados exemplos, aos alunos, sobre a sua essência. Depois, listámos, em coletivo, um conjunto de deveres que, no seu entender, deveriam ser cumpridos pelas crianças, no quadro de giz. Assim, representou-se a nossa “Convenção dos Deveres da Criança”, por meio da poesia visual (caligrama), recorrendo a uma ferramenta digital, nomeada “Language is a Virus”. Por meio deste recurso, escrevemos o texto, num dos espaços dedicados para o efeito, e, depois, através do “rato” do computador, desenhámos a forma que quisemos dar ao nosso texto, representando-o assim, por meio de um poema visual (caligrama). No dia seguinte, foi impresso o resultado final elaborado nesse programa e entregue a cada aluno, para o colarem no seu caderno diário.

Por outro lado, o título e a forma concebidos, à nossa “Convenção dos Deveres da Criança”, ocorreram, num primeiro momento, através do registo, no quadro, das sugestões partilhadas, oralmente, pelos alunos. Num segundo momento, a escolha, quer do título, quer da forma a representar a nossa Convenção, foi eleita, pela maioria dos votos dados pelos alunos, face a cada uma das sugestões apresentadas. Embora não tivéssemos planificado, no fim das atividades propostas, ainda houve a oportunidade de cada aluno fazer o seu poema visual (caligrama). Por outras palavras, individualmente, tiveram a oportunidade, num material de apoio disponibilizado em branco, à mão, de representar a “Convenção dos Deveres da Criança”, no formato que cada um desejava, adequado ao tema.

A quarta e última atividade de escrita criativa, intitulada “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?”, mobilizou as

seguintes áreas curriculares: Português, Educação Artística - Artes Visuais e Cidadania e Desenvolvimento. Esta iniciativa contou com a participação de 22 alunos e foi realizada no dia 20 de junho de 2023. O plano de aula e os devidos materiais encontram-se em anexo (cf. Anexo 24 - alínea a.), tal como os registos fotográficos e os textos escritos pelos alunos (cf. Anexo 24 – alíneas b., c. e d.).

Nesta sequência, num primeiro momento, ocorreu a apresentação de diferentes livros, atendendo às suas diferentes dimensões e formatos, conduzindo-os, posteriormente, para a diferença entre o livro “gosto de ti (quase sempre)” de Anna Llenas (2020), no formato tradicional e no formato *pop-up*. O segundo momento foi dedicado a ouvir ler essa história, seguida da sua interpretação e discussão coletiva. Nesta continuidade, o próximo desafio proposto foi uma “entrevista” a pares a um colega, segundo um conjunto de questões disponibilizadas, num material de apoio distribuído para esta finalidade, intitulado “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?”. Os pares foram sorteados, dando um total de 11 pares. Depois, escreveram uma carta, a pares, a qual tinha, como objetivo, criarem “uma nova pessoa”, resultante da fusão das características, das diferenças e das semelhanças entre o par, apoiado nas respostas dadas às questões apresentadas no material de apoio, distribuído anteriormente. No caso concreto, tiveram de dar um nome criativo a essa pessoa, identificando assim o remetente da carta, sendo que o destinatário era a sua turma. A escrita da carta teve em consideração os processos de planificação, textualização e revisão.

Ademais estava proposto como uma atividade “extra”, caso houvesse tempo, no fim da atividade de escrita, a construção e a posterior apresentação, a pares, de dois mini-livros, um destinado à escrita das reclamações e, um outro, aos elogios identificados por cada aluno, na entrevista, a pares, realizada. No entanto, não “sobrou” tempo para colocar em prática esta ideia. Por sua vez, uma aluna teve a iniciativa de juntar alguns alunos, em redor de um conjunto de mesas para lhes ensinar como se fazia um livro artesanal, através de um papel de tamanho A4, enquanto que outros passavam a limpo a carta elaborada a pares.

Finalmente, após as atividades previstas, no dia 20 de junho de 2023, foi implementado o segundo e último convite à reflexão sobre a escrita (2.º inquérito por questionário), (cf. Anexo 20), seguindo os mesmos procedimentos: atribuição a cada aluno de um envelope, orientando-os, para, num primeiro momento, lerem a informação

que se encontrava, na parte da frente do mesmo, com a devida atenção. Depois foram guiados para a abertura do mesmo, dando resposta ao conjunto de questões que lá se encontravam dentro, por meio de diferentes materiais de apoio, sendo ainda pedido aos estudantes que confirmassem se deram resposta a todas as questões.

6.7. Técnicas de análise e tratamento dos dados

A análise dos dados exige uma categorização, ordenação e resumo. Diante disso, esta etapa assume-se fundamental, pois visa reduzir os dados para que estes se tornem inteligíveis e interpretáveis, de forma a promover o seu estudo e o teste das relações existentes entre as variáveis.

No primeiro momento, no âmbito da investigação, sustenta-se esta caminhada a pares, entre a análise e a interpretação dos dados, visto que, ao realizar-se a sua análise, ocorre, conseqüentemente, a sua interpretação. No segundo momento, para além da investigação, como o próprio nome indica, teve-se como intuito explorar um significado mais vasto dos dados, verificando-se uma congruência ou a sua falta, em comparação com dados de outras experiências. Este confronto é importante para que haja um apuramento mais rigoroso e eficaz nas conclusões definidas. A interpretação dos dados deve ser apresentada na sua discussão; todavia, no que respeita à análise dos mesmos, em estudos qualitativos, revela-se “uma tarefa crucial quanto ‘problemática’ e por dois motivos: em primeiro lugar porque os dados podem tomar formas tão diversificadas como relatos ou fotografias, passando por objetos, desenhos, gravações áudio e vídeo, etc., etc.” (Coutinho, 2013, p. 216).

Neste seguimento, para a análise e o tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo, através de dois convites à reflexão sobre a escrita (dois inquéritos por questionário), das notas de campo e das atividades desenvolvidas com os participantes, atendendo aos objetivos delineados.

Em virtude disso, de acordo com Bardin (1977) “(seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo” (pp. 30-31). De igual modo, esta pode ser caracterizada “*como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens.*” (Bardin, 1977, p. 38; *italico do autor*). No entanto,

A análise de conteúdo pode ser uma análise dos ‘significados’ (exemplo: a

análise temática), embora possa ser também uma análise dos ‘significantes’ (análise léxica, análise dos procedimentos). Por outro lado, o tratamento descritivo constitui um primeiro tempo do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo. (Bardin, 1977, p. 34)

A análise de conteúdo apresenta diferentes fases: 1) *a pré-análise*; 2) *a exploração do material* e 3) *o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação* (Bardin, 1977, p. 95).

No ponto de vista de Amado et al. (2017), o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador, por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção. (pp. 306-307)

Este método pode ainda ser definido por Coutinho (2013) como “um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior” (p. 217).

Concluindo, a interpretação dos dados assume relevo, na medida em que determina se os resultados são incongruentes ou não. Desta forma, os primeiros resultados obtidos resultaram da aplicação de um convite à reflexão sobre a escrita, no início do projeto de investigação e de um outro no fim da investigação. Por sua vez, as observações participantes realizadas e as sucessivas notas de campo e os registos escritos dos alunos contribuíram para reforçar os resultados obtidos, por meio dos dois convites à reflexão sobre a escrita, que foram aplicados.

CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

7. Apresentação e discussão dos dados

“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” (Barbeiro, 2001, p. 65).

Como já foi abordado, neste estudo participaram alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola situada na cidade de Viseu, no 3.º período do ano letivo de 2022/2023. A par do estudo desenvolvido, foram realizados dois inquéritos por questionário, entendidos como convites à reflexão sobre a escrita, com a finalidade de conhecermos a relação de cada aluno desta turma com a escrita, e igualmente as representações que têm da mesma. Deste modo, estes dois inquéritos por questionário foram aplicados, no início, anterior à dinamização de atividades de escrita criativa, a 22 de maio de 2023 (cf. Anexo 19), e no fim da intervenção didática, a 20 de junho de 2023 (cf. Anexo 20). Importa referir que no primeiro momento responderam 24 alunos e, no segundo momento, apenas responderam 22 alunos. Isto deveu-se ao facto de uma aluna ter faltado no dia da aplicação deste último convite à reflexão sobre a escrita e de um aluno ter sido mudado de escola.

De seguida, apresentam-se os resultados obtidos, nesses dois momentos em que os dois convites à reflexão sobre a escrita (2 inquéritos por questionário) foram aplicados, representados através de gráficos de barras e tabelas, acompanhados pela apresentação e discussão dos dados. Para uma melhor perceção e análise, a apresentação dos dados, alusivos à cor laranja, representam as respostas dadas por cada participante, no dia 22 de maio de 2023, e aqueles que estão representados a cor azul ao dia 20 de junho de 2023, o que permitiu uma melhor comparação e sucessiva análise e discussão dos dados obtidos em cada momento.

Assim sendo, segue-se a apresentação dos dados recolhidos, a par da sua respetiva análise e discussão. Em especial, referente às atividades desenvolvidas, além dos dados recolhidos, de modo estatístico, por meio dos gráficos e tabelas, foram cruzados com as notas de campo, resultantes das observações participantes e dos registos escritos dos alunos. Para esta finalidade, optámos por organizar este capítulo em diferentes tópicos principais, entre eles: a caracterização dos participantes no

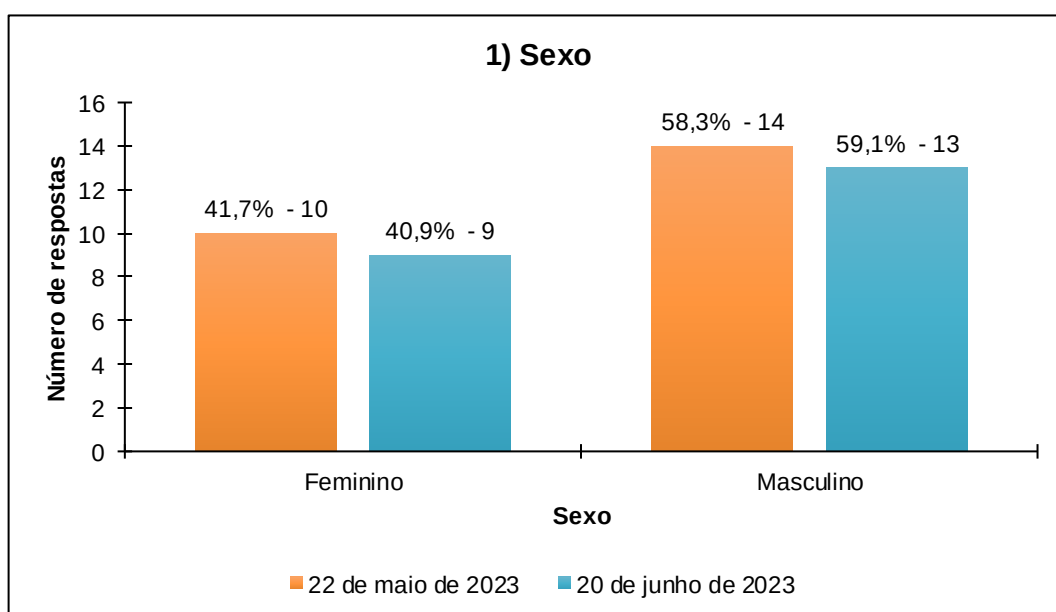
estudo, a relação dos participantes com a escrita e a análise e discussão das atividades de escrita criativa desenvolvidas. Importa ainda salientar que, relativamente à apresentação dos resultados alusivos à análise do que diz respeito às categorias, à frequência (Freq.) e à percentagem (%), as respostas dadas por cada aluno encontram-se em anexo (cf. Anexos 25, 26, 27, 28, 29, 30 e 31).

7.1. Caracterização dos participantes no estudo

A par da análise aos gráficos ilustrados nas figuras 22 e 23, este estudo teve como participantes uma turma constituída por 24 alunos: dez do sexo feminino e catorze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos. No entanto, a partir do mês de junho de 2023, esta turma passou a ser constituída por 23 alunos, dado que um dos alunos mudou de residência e, conseqüentemente, de escola. Assim sendo, no primeiro convite à reflexão sobre a escrita responderam 24 alunos, a 22 de maio de 2023, o total de alunos que componha a turma, nessa altura. No entanto, em junho, face ao novo total de 23 alunos da turma, apenas responderam a este segundo convite, 22 alunos, posto que uma aluna faltou, como está evidenciado no gráfico abaixo (cf. Figura 22).

Figura 22

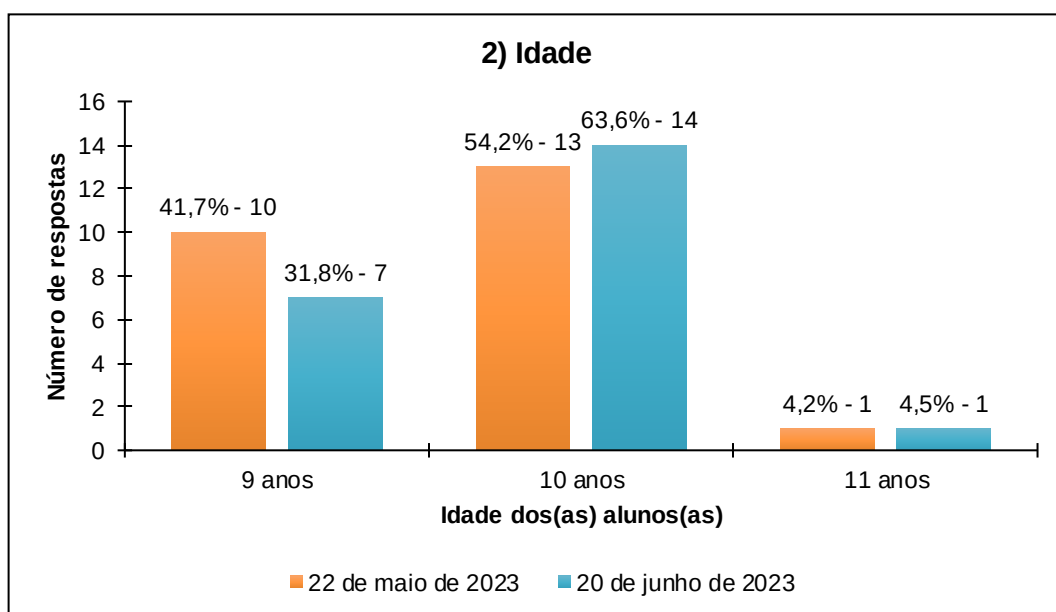
Distribuição dos participantes por sexo – (resultados da questão n.º 1 dos inquéritos n.ºs 1 e 2 – início e fim do estudo)



No que respeita à questão 2, relativamente à idade (cf. Figura 23), evidencia-se que as idades dos alunos diferem, posto que o estudo decorreu entre os meses de maio e junho.

Figura 23

Distribuição dos participantes por idades (resultados da questão n.º 2 dos inquéritos n.ºs 1 e 2 – início e fim do estudo)



Posto isto, sabemos que, no início do estudo, a 22 de maio de 2023, a turma era constituída por 10 alunos com nove anos, 13 alunos com dez anos e 1 aluno com 11 anos. No final do estudo, a 20 de junho de 2023, dos 22 participantes que responderam, averiguou-se que 7 alunos tinham 9 anos, 14 alunos tinham 10 anos e 1 aluno tinha 11 anos.

7.2. Relação dos participantes com a escrita

Este ponto revela-se essencial, dado que “as emoções e sentimentos vividos pelos alunos nas atividades de escrita são cruciais para construir a relação com esta competência.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 14). Por outro lado, consideramos importante compreender a relação com a escrita, na medida em que esta possibilita disponibilizar explicações e “sugerir pistas válidas para equacionar didaticamente o trabalho sobre as dificuldades de escrita, na medida em que a relação com a escrita é

reconhecida como um lugar de interações complexas e evolutivas entre fatores afetivos, cognitivos e linguísticos” (Cardoso et al., 2018, p. 9). Daí, optarmos por atribuir à aplicação destes inquéritos por questionário a ideia de estes se manifestarem como um convite à reflexão sobre a escrita, procurando-se compreender a relação que os participantes deste estudo estabelecem com a mesma, a par das suas experiências.

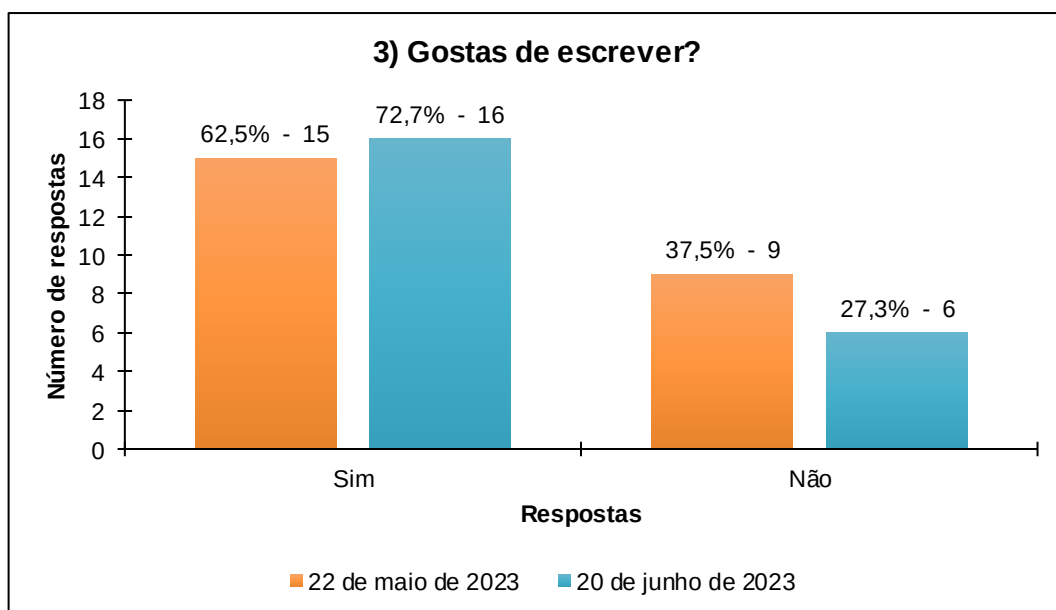
Deste modo, este tópico encontra-se dividido em cinco subtópicos, segundo as questões propostas nos dois convites à reflexão sobre a escrita: o gosto pela escrita e suas razões, sentimentos dos participantes quando lhes pedem para escrever, preferências no modo de escrever na escola, preferências dos participantes pela escrita de diferentes tipos de textos e preferências de escrita face ao tema livre e ao tema proposto.

7.2.1. O gosto pela escrita e suas razões

Primeiramente, apresentámos uma pergunta fechada, “3) Gostas de escrever?”, na qual tinham de responder “Sim” ou “Não”. Os dados relativos às respostas facultadas por cada participante são apresentados no gráfico ilustrado na Figura 24.

Figura 24

Gosto pela escrita, segundo cada participante (resultados da questão n.º 3 dos inquéritos n.ºs 1 e 2 – início e fim do estudo)



No início do estudo, a 22 de maio de 2023, dos 24 alunos que responderam, 15 alunos (62,5%) evidenciaram que gostavam de escrever, enquanto que 9 alunos (37,5%) assinalaram que não gostavam de escrever. No final do estudo, a 20 de junho de 2023, dos 22 alunos que responderam ao convite à reflexão sobre a escrita (inquérito por questionário), 16 alunos (72,7%) evidenciaram que gostavam de escrever. Em comparação com a fase inicial do estudo, pelo menos 1 aluno mudou de ideias, ou seja, passou a gostar de escrever. Em contrapartida, 6 alunos (27,3%) assinalaram que não gostavam de escrever. Neste caso, não podemos fazer uma inferência e conclusões, ao compararmos com as respostas dadas no início do estudo, porque faltou uma aluna, no dia dedicado a este segundo convite à reflexão sobre a escrita e um aluno mudou de residência e, conseqüentemente, de escola, durante este estudo.

Por este motivo razão, para compreendermos as razões, nesta fase inicial, da opção que assinalaram, pedia-se a cada participante que justificasse a sua resposta. Neste sentido, para uma adequada análise dos dados, procedeu-se à listagem das justificações dadas por cada aluno. Em primeiro, realizou-se uma listagem das justificações para gostar de escrever (assinalou a opção “Sim”) e depois efetuou-se uma organização dos dados, alusivos às justificações dadas por cada aluno, que referiu não gostar de escrever (assinalou a opção “Não”). Estes dados foram organizados em tabela, criando-se diferentes categorias, com base nas respostas dadas por cada aluno.

Na Tabela 4, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas pelos 15 alunos, que assinalaram “Sim”, face à questão: “Gostas de escrever?” (Questão 3.1.), no início do estudo, a 22 de maio de 2023.

Tabela 4

Justificações dadas pelos alunos que assinalaram gostar de escrever, no início do estudo (22 de maio de 2023) - questão n.º 3.1. do 1.º inquérito

Categorias	Freq.	%
Tipo de texto	2	13,3%
Possibilidade de expressão e incremento e partilha da imaginação	2	13,3%
Libertação da criatividade e aumento do vocabulário	1	6,7%
Melhoria da caligrafia	2	13,3%
Gosto e interesse pela escrita	2	13,3%

Finalidade da escrita	1	6,7%
Oportunidade de criar histórias	1	6,7%
Preferência pela disciplina	1	6,7%
Necessidades futuras (profissão)	1	6,7%
Oportunidade de aprendizagem	2	13,3%
Total	15	100%

Relativamente aos alunos que assinalaram gostar de escrever, evidenciaram-se 15 ocorrências. As justificações atribuídas ao facto de gostarem de escrever apresentam-se, de seguida, descritas, por meio das diferentes categorias identificadas, com base nas respostas dadas por cada participante. Uma das justificações relaciona-se com a seguinte categoria: “Tipo de texto” (13,3%), segundo dois participantes, os quais clarificaram que gostavam de escrever, dependendo, porém, do tipo de texto. Todavia, é necessário proporcionar o contacto com diferentes géneros textuais relevantes, para que “os alunos possam apreender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo e para que possam aceder à realização de funções por meio dos produtos escritos” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 8). Por sua vez, é de destacar que “(...) o domínio de determinada técnica não significa aptidão criativa para escrever géneros diferentes.” (Di Nizo, 2008, p. 103).

Por outro lado, dois alunos, justificaram que gostavam de escrever, porque era uma “Possibilidade de expressão e incremento e partilha da imaginação” (13,3%). Assim sendo, o imaginário tem a “necessidade de ser alimentado e, para isso, o ambiente desempenhará um papel fundamental” (Bach, 1991, p. 67). Neste seguimento, um aluno considerava que a escrita possibilitava-lhe a “Libertação da criatividade e aumento do vocabulário” (6,7%). No entanto, “a criatividade é, antes de mais, dependente do clima em que ela se exprime” (Bach, 1991, p. 59). Por outro lado, segundo Di Nizo (2008), “nem todo mundo é dotado de talento para se transformar em escritor. Mas todos podem, pelo menos, aprender a se expressar e a se comunicar melhor” (p. 31).

Numa outra perspetiva, face à relação estabelecida entre a escrita e o vocabulário, segundo Cadime (2022), o vocabulário parece também estar ligado a produções de maior qualidade na expressão escrita. A verdade é que a relação entre o vocabulário e a escrita é menos abundante que a referente à investigação da sua relação com a leitura. Apesar disso, a autora considera que a relação entre o vocabulário

e a expressão escrita aparenta ser moderada pelas competências de ortografia das crianças. Por essa razão, há estudos que parecem sugerir que “qualquer intervenção para melhorar a diversidade lexical na composição escrita, deverá passar também por um trabalho de promoção da ortografia, caso existam dificuldades nesta área” (Cadime, 2022, p. 155). Posto isto, espera-se que as crianças, nas suas composições, evitem usar certas palavras por não saberem escrever corretamente, “independentemente da quantidade de vocabulário que possuem armazenado no seu léxico” (Cadime, 2022, p. 155), assumindo-se, assim, o vocabulário como uma competência basilar tanto para o sucesso na aprendizagem da leitura, como da escrita.

Numa outra perspetiva, dois alunos aludiram que gostavam de escrever, uma vez que, no seu entender, a escrita permitia a “Melhoria da caligrafia” (13,3%). Este cuidado e sensibilidade da relação entre a caligrafia e a escrita é essencial, definindo-se a caligrafia como “a arte e o estudo da escrita à mão” (Baptista et al., 2011, p. 10), que viabiliza “tornar visível a coerência gráfica de um texto escrito à mão e a impedir que a escrita se torne um empecilho à leitura. (...)”. Fica assim claro que a caligrafia serve o objetivo primordial da escrita: ser lida” (Baptista et al., 2011, p. 10).

Por sua vez, dois alunos assinalaram gostar de escrever, porque tinham “Gosto e interesse pela escrita” (13,3%). Assim sendo, “(...) sorte de quem teve o contato inicial com a palavra marcado por muita paixão” (Di Nizo, 2008, p. 36). Um outro aluno mencionou que gostava de escrever, mas dependia da “Finalidade da escrita” (6,7%), pois não gostava de escrever textos. Deste modo, é de ressaltar que os hábitos da escrita não são apenas referentes à escrita de textos. Além disso, um aluno via na escrita uma “Oportunidade de criar histórias” (6,7%).

Uma outra justificação dada por um aluno para gostar de escrever relacionava-se com a sua “Preferência pela disciplina” (6,7%), em comparação com uma outra área curricular, a Matemática. Por outro lado, um aluno reconhecia que o seu gosto por escrever advinha de uma das suas ambições futuras - “Necessidades futuras (profissão)” (6,7%). Por isso, os alunos também devem saber conquistar o poder da escrita, na medida em que “aprender a escrever é também aprender a usar a escrita para a realização de funções. Estas poderão ter um alcance intrapessoal ou interpessoal” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 12).

Finalmente, dois alunos perspetivam a escrita como uma “Oportunidade de

aprendizagem” (13,3%), que nos auxilia ao longo da vida. Inclusive, a par das “características do processo e devido à permanência do produto criado, a escrita constitui um instrumento de construção do conhecimento” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 11).

De seguida, na Tabela 5, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas pelos 9 alunos, que assinalaram “Não”, face à questão: “Gostas de escrever?”, no início do estudo, a 22 de maio de 2023.

Tabela 5

Justificações dadas pelos alunos que assinalaram não gostar de escrever, no início do estudo (22 de maio de 2023) - questão n.º 3.1. do 1.º inquérito

Categorias	Freq.	%
Falta de criatividade	1	11,1%
Esforço físico e mental	7	77,8%
Sensação de aborrecimento	1	11,1%
Total	9	100%

No que respeita aos alunos que assinalaram não gostar de escrever, evidenciaram-se 9 ocorrências. Um dos alunos referiu não gostar de escrever devido à “Falta de criatividade” (11,1%). Na verdade, “a criatividade não é para a criança um ponto de partida.” (Barbeiro, 2001, p. 65). Contudo, “o que a criança se encontra a aprender é a realidade. Paralelamente, o que a criança deverá conquistar é a criatividade. Esta pode ser desenvolvida.” (Barbeiro, 2001, p. 65). Por outro lado, uma das justificações mais frequentes de ouvirmos nos alunos, quando pedimos qualquer tipo de registo escrito, neste caso destacado por 7 alunos, relaciona-se com o facto de perspetivarem e sentirem a escrita como um “Esforço físico e mental” (77,8%). Na verdade, “desenvolver a competência de escrever dá trabalho” (Di Nizo, 2008, p. 34). Por fim, um aluno indicou que a razão pela qual não gostava de escrever estava relacionada com a “Sensação de aborrecimento” (11,1%).

Na Tabela 6, apresentamos os resultados da análise das respostas concedidas pelos 16 alunos, que assinalaram “Sim”, face à questão: “Gostas de escrever?”, no fim do estudo, a 20 de junho de 2023.

Tabela 6

Justificações dadas pelos alunos que assinalaram gostar de escrever, no fim do estudo (20 de junho de 2023) - questão n.º 3.1. do 2.º inquérito

Categorias	Freq.	%
Liberdade na escrita	1	6,3%
Oportunidade de expressão	3	18,8%
Melhoria da caligrafia	1	6,3%
Rapidez na escrita	1	6,3%
Incremento da imaginação	4	25%
Sentimento de calma	1	6,3%
Gosto/Preferência pela disciplina	1	6,3%
Sentimento de diversão	1	6,3%
Gosto por uma das atividades de escrita criativa desenvolvidas	1	6,3%
Incremento da motivação	1	6,3%
Melhoria da capacidade de escrita	1	6,3%
Total	16	100%

A par disso, verificam-se 16 ocorrências que assinalaram gostar de escrever, com base nas justificações que se seguem e na sucessiva análise, por meio das categorias identificadas. Algumas das justificações dadas vão ao encontro das já mencionadas, no início do estudo, enquanto que, nesta fase final do estudo, evidenciam-se outro tipo de sentimentos e relação com a escrita. Primeiramente, houve um aluno que justificou o seu gosto por escrever, devido à “Liberdade na escrita” (6,3%). Sob outra perspetiva, três alunos consideraram que a escrita é uma “Oportunidade de expressão” (18,8%), ou seja, de expressar algo, como os nossos sentimentos. Por outro lado, um aluno gostava de escrever, uma vez que considera que uma das funções da escrita passa pela “Melhoria da caligrafia” (6,3%), enquanto um aluno manifestou gosto pela mesma, posto que desejava desenvolver uma maior “Rapidez na escrita” (6,3%).

Neste sentido, a escrita à mão exige que o aluno aprenda a manusear eficazmente um instrumento de escrita, seja ele um lápis ou caneta, “de modo que o movimento manual registado no papel, pelo lápis, tenha valor ortográfico; isto é, possa ter as características de convencionalidade suficientes para que quem conheça o código o possa decodificar em linguagem falada” (Alves & Silva, 2022, p. 298). A par disso, é

possível evidenciarmos dois aspetos centrais na caligrafia: a destreza com que o instrumento de escrita é manuseado e a legibilidade do registo ortográfico. Posto isto, “a destreza pode ser observada medindo a rapidez de escrita. A legibilidade é facilmente avaliada por um leitor. Rapidez e legibilidade são duas dimensões centrais na caligrafia e que importa serem trabalhadas desde o início do ensino da escrita.” (p. 298). A verdade é que escrever rapidamente à mão ajuda a acompanhar o ritmo dos pensamentos. Segundo Alves e Silva (2022), “escrever rapidamente liberta recursos cognitivos que podem ser utilizados para fazer outras coisas que melhoram a qualidade do texto, por exemplo seleccionar melhor as palavras escritas, melhorar a coerência textual, corrigir erros ortográficos ou erros gramaticais.” (p. 300). Portanto, a caligrafia pode ser vista como uma “alavanca que facilita a aprendizagem da leitura, favorece o funcionamento eficiente da mente, promove a qualidade dos textos escritos, estimula a motivação para a escrita, e possibilita a cada um formas de individualização e expressão” (Alves & Silva, 2022, pp. 301-302). Possivelmente, essas duas últimas justificações levam-nos a escrever, de modo que “o envolvimento vira comprometimento. A firmeza de propósito dá lugar à autonomia para dedicar-se, sempre, e desenvolver-se continuamente” (Di Nizo, 2008, p. 34).

Nesta continuidade, novamente, é apontada como uma das justificações para gostar de escrever, a escrita como um meio para o “Incremento da imaginação”, destacada por 4 alunos (25%). Em virtude disso, a imaginação é uma forma de atuação da mente humana, devendo o professor potenciar o desenvolvimento de mentes criativas aliadas à aprendizagem e à expressão linguística. Além do mais, “uma mente criativa é aquela que trabalha sempre: perguntando, descobrindo problemas, emitindo juízos autônomos, sem inibições” (Cerrillo, 2008, p. 180). Por outro lado, um outro aluno considera que o ato de escrever lhe confere um “Sentimento de calma” (6,3%). Em contrapartida, uma outra razão apresentada para gostar de escrever interliga-se, uma vez mais, com o “Gosto/Preferência pela disciplina” (6,3%), no caso, a área curricular respeitante: o Português.

Um dos participantes assinalou que gostava de escrever, tendo por base o “Gosto por uma das atividades de escrita criativa desenvolvidas” (6,3%), embora afirmasse não gostar de escrever. Desta forma, reconhecemos que a escrita é uma atividade desafiante, que implica muito esforço. Apesar disso, “tal dispêndio de esforço só pode ser mantido se a atividade se tornar gratificante e a criança puder recolher recompensas pelo seu esforço. Falamos sobretudo de recompensas internas, daquelas

suscitadas pela sensação de progresso, sucesso e realização.” (Alves & Silva, 2022, p. 301). Embora esta aparente contradição do participante, o intuito, que nos parece fazer transmitir esta mensagem é que a escrita criativa é um meio que pode fomentar o gosto por escrever, se isso lhe proporcionar prazer.

Finalmente, um outro aluno assinalou gostar de escrever, porque favorece a sensação de “Incremento da motivação” (6,3%). Por sua vez, há uma ocorrência que manifestou o desejo de progressivamente evidenciar uma “Melhoria da competência de escrita” (6,3%).

Tabela 7

Justificações dadas pelos alunos que assinalaram não gostar de escrever, no fim do estudo (20 de junho de 2023) - questão n.º 3.1. do 2.º inquérito

Categorias	Freq.	%
Preguiça	1	16,7%
Dificuldades em expressar-se e em ter criatividade	1	16,7%
Esforço físico e mental	4	66,7%
Total	6	100%

Relativamente aos alunos que assinalaram não gostar de escrever, no fim do estudo (cf. Tabela 7), verificaram-se 6 ocorrências. Um dos motivos apontados para não gostar de escrever interliga-se com a “Preguiça” (16,7%). Além do mais, novamente, a criatividade foi citada como um motivo de não gostar de escrever, dado que havia “Dificuldades em expressar-se e em ter criatividade” (16,7%). Na verdade, tal pode dever-se ao facto de acreditarem que não são dotados do “dom” da criatividade, sendo vítimas de bloqueios, que os impedem de criar (Marchioni, 2018). Logo, para o aluno ser criativo, importa, igualmente, que seja ouvido e respeitado, a par de um ambiente estimulante e tranquilizante através de um clima de confiança (Bach, 1991). Por fim, a maioria das ocorrências para não gostar de escrever prende-se, uma vez mais, com o “Esforço físico e mental” (66,7%), sentido no ato de escrever associado à frequência com que se escreve, ao cansaço evidenciado, por exemplo, na mão e na dor no pulso.

Em suma, comparando-se o resultado dos dados obtidos, no início e no fim do estudo, a par da sua análise, importa tecermos algumas considerações. Desta maneira,

é importante termos em consideração que mesmo os alunos que gostam de escrever e/ou aqueles que escrevem bem não devem ser esquecidos. Por outras palavras, “a preocupação em ajudar os que têm dificuldades não deve impedir o professor de interagir com os melhores, motivando-os, exigindo e possibilitando que vão cada vez mais longe na aventura da produção escrita” (Niza et al., 2011, p. 54). Inclusive, o professor deve também desafiar esses alunos a colaborar empaticamente na ajuda às dificuldades de escrita de colegas, ajudando-os a desenvolver a capacidade de resolução de problemas que a escrita comporta. Além disso, “escrever não é, simplesmente, um meio de ‘exprimir’ ou manifestar o que se aprendeu; (...). Oferece aos alunos oportunidades de pensarem acerca do que aprenderam, clarifica o pensamento, permite desencadear análises críticas, reflexão e ideias a desenvolver” (Niza et al., 2011, p. 17).

Deste modo, “as tarefas de escrita devem, ainda, ser significativas para os alunos para que o seu envolvimento seja maior” (Alves & Silva, 2022, p. 304). Portanto, a motivação para a escrita deve ser trabalhada ao longo da escolaridade, tornando-a uma tarefa interessante e motivadora, desde cedo. Por esse motivo, os professores devem permitir que os alunos assumam riscos, para explorar, experimentar e criar, o que se encontra relacionado de forma positiva com a aprendizagem criativa dos mesmos (Kampylis & Berki, 2014).

Em virtude disso, reconhecemos que a escrita é uma atividade neurobiológica muito complexa, a qual coloca grandes desafios às crianças e aos jovens. Por sua vez, relativamente, ao esforço físico evidenciado por alguns alunos, Baptista et al. (2011) salientam que o “controlo motor é fundamental desde o início da aprendizagem, para que a tensão não provoque um cansaço excessivo e conduza à desmotivação” (p. 20). Alertam, além disso, que o desenvolvimento de maus hábitos, relacionados ao modo de escrever, pode, rapidamente, criar uma representação mental da escrita associada a um grande esforço físico. Por conseguinte, pode ser difícil de combater este tipo de representações depois de instalados.

7.2.2. Sentimentos dos participantes quando lhes pedem para escrever

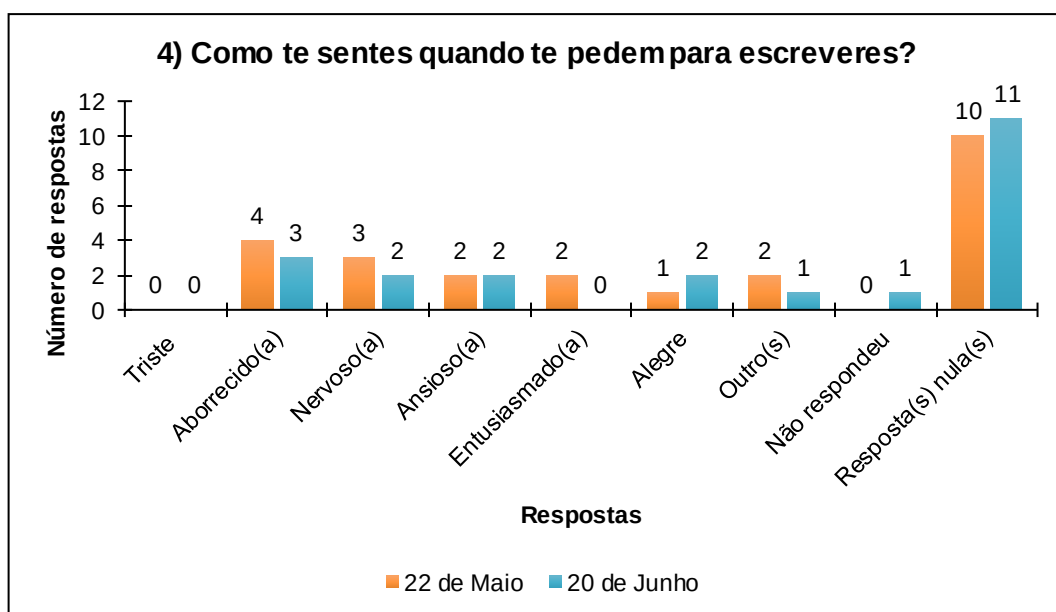
Na análise e compreensão da relação dos participantes com a escrita, importa compreender que tipo de sentimentos lhes despertam, quando lhes é solicitado para escrever. Aliás, nas atividades de escrita, as emoções e os sentimentos vividos pelos alunos “são cruciais para construir a relação com esta competência. Essas emoções e

sentimentos podem ser construídos durante o processo de escrita e por meio da participação em projetos que atribuem funções aos textos produzidos” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 14).

Posto isto, na Figura 25, encontram-se representados os dados, através de um gráfico de barras, respeitantes às respostas concedidas por cada inquirido à quarta pergunta realizada, no início e no fim do estudo: “4) Como te sentes quando te pedem para escreveres? (Coloca um X na resposta que melhor expressa os teus sentimentos.)”.

Figura 25

Sentimentos dos participantes quando lhes pedem para escrever (resultados da questão n.º 4 dos inquéritos n.ºs 1 e 2 – início e fim do estudo)



De modo a facilitar a leitura e a análise dos dados do gráfico acima (cf. Figura 25), a frequência absoluta (Freq.) e a frequência relativa (%) desses dados, encontram-se apresentadas na seguinte tabela (cf. Tabela 8).

Tabela 8

Sentimentos dos participantes quando lhes pedem para escrever (frequência absoluta e frequência relativa %) - (resultados da questão n.º 4 dos inquéritos n.ºs 1 e 2 – início e fim do estudo)

Respostas	22 de maio de 2023		20 de junho de 2023	
	Freq.	%	Freq.	%
Triste	0	0%	0	0%
Aborrecido(a)	4	16,7%	3	13,6%
Nervoso(a)	3	12,5%	2	9,1%
Ansioso(a)	2	8,3%	2	9,1%
Entusiasmado(a)	2	8,3%	0	0%
Alegre	1	4,2%	2	9,1%
Outro(s)	2	8,3%	1	4,5%
Não respondeu	0	0%	1	4,5%
Resposta(s) nula(s)	10	41,7%	11	50%
Total	24	100%	22	100%

Relativamente à questão “Como te sentes quando te pedem para escreveres?”, atendendo às respostas válidas, nenhum aluno referiu que se sentia triste, quando lhes pediam para escrever, nem no início, nem no fim do estudo. Por sua vez, 4 dos 24 alunos (16,7%) assinalaram sentir-se aborrecidos, no início do estudo. Em contrapartida, no fim do estudo, três dos 22 alunos inquiridos (13,6%) assinalaram essa opção. Igualmente houve alunos que assinalaram ficar nervosos quando lhes pediam para escrever, 3 (12,5%), no início do estudo, e 2 (9,1%), no fim do estudo. Além do mais, houve dois alunos, quer no início do estudo (8,3%), quer no fim do estudo (9,1%) que se sentiam ansiosos face ao ato de escrever. Por outro lado, apenas no início do estudo foi assinalado por dois alunos que se sentiam entusiasmados (8,3%).

Apesar disso, no início do estudo, apenas 1 aluno referiu ficar alegre (4,2%) quando lhes era solicitado escrever, enquanto que, no fim do estudo, 2 alunos assinalaram ficar alegres (9,1%). Houve dois alunos (8,3%), no início, e 1 aluno (4,5%), no fim, que optaram por partilhar o que sentiam, no espaço dedicado a “Outro(s)”, explicitando que se sentiam a viver uma situação normal. Numa outra perspetiva, houve 1 aluno (4,5%) que não deu resposta a esta questão, no segundo e último convite à reflexão sobre a escrita realizado. No início do estudo, quase metade dos inquiridos (10 alunos – 41,7%) e, no fim do estudo, metade dos inquiridos (11 alunos – 50%) deram respostas nulas. Portanto, ficaram condicionadas outro tipo de conclusões face à

comparação dos dados respeitantes aos sentimentos dos participantes quando lhes era pedido para escreverem, no início e no fim do estudo.

No entanto, é importante refletir que o que também comanda a linguagem escrita (como a oral) é a vontade do autor de contar, explicar e argumentar. Deste modo, “se a sua preocupação está centrada no cumprimento de normas e na obediência a regras formais da língua, perde-se o *querer dizer* e a recusa e o medo de escrever instalam-se” (Niza et al., 2011, p. 24). Na escrita dos seus próprios textos, por vezes, instala-se um estado de ansiedade, oriundos de uma preocupação e/ou ilusão de procurar-se produzir um texto acabado e segundo as regras de produção textual, assim que pegam no lápis/caneta. A par disso, o professor deve-lhes transmitir respeito, compreensão e incentivo, no decorrer da materialização, num discurso da sua intenção comunicativa. Assim, importa compreendermos que o processo de escrita de um texto é complexo. Este “mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de fatores cognitivos, emocionais e sociais, quando é levado à prática” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 17).

7.2.3. Preferências no modo de escrever na escola

Habitualmente, o encontro com os outros pela escrita ocorre através do produto escrito, quando este é lido pelo destinatário. Todavia, “a consideração da perspetiva e do conhecimento dos outros pode ocorrer ainda durante o processo, transformando a colaboração num instrumento de aprendizagem” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10).

Assim sendo, é relevante compreendermos as preferências no modo de escrever na escola, atendendo às seguintes sugestões: sozinho(a), em grupo, com um colega e em um texto coletivo. Desta forma, colocámos a seguinte questão: “5) Como gostas mais de escrever na escola? (Assinala com um X o quadrado que apresenta a situação que mais te agrada.)”.

Posteriormente, os dados alusivos às respostas facultadas por cada participante, no início e no fim do estudo, estão apresentados no gráfico ilustrado na Figura 26, enquanto que a frequência absoluta e a frequência relativa (%) dos mesmos apresentam-se na Tabela 9.

Figura 26

Preferências no modo de escrever na escola (resultados da questão n.º 5 dos inquéritos n.ºs 1 e 2 – início e fim do estudo)

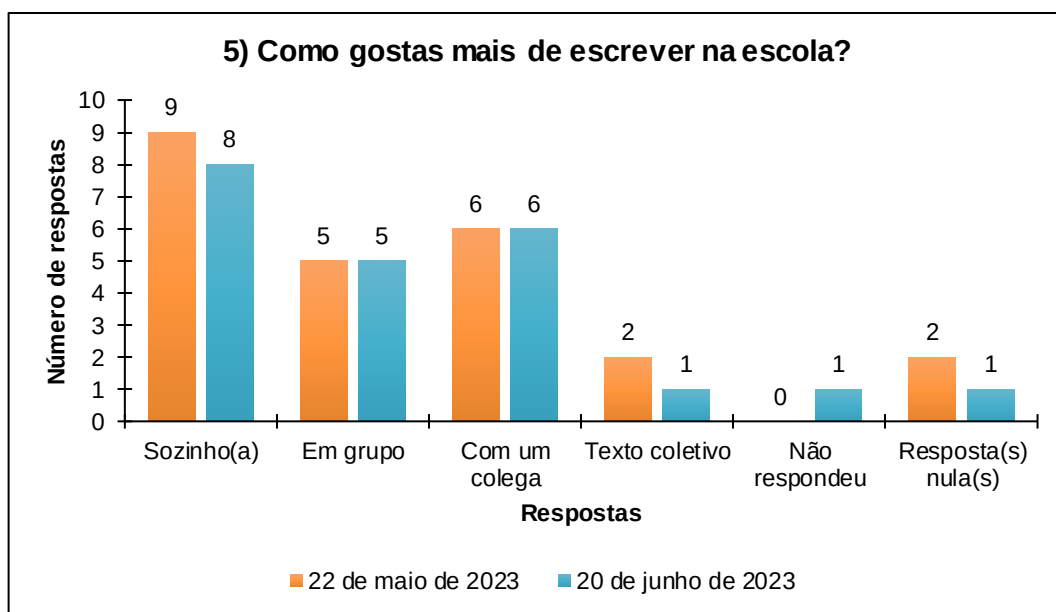


Tabela 9

Preferências no modo de escrever na escola (frequência absoluta e frequência relativa %) - (resultados da questão n.º 5 dos inquéritos n.ºs 1 e 2 – início e fim do estudo)

Respostas	22 de maio de 2023		20 de junho de 2023	
	Freq.	%	Freq.	%
Sozinho(a)	9	37,5%	8	36,4%
Em grupo	5	20,8%	5	22,7%
Com um colega	6	25%	6	27,3%
Texto coletivo	2	8,3%	1	4,5%
Não respondeu	0	0%	1	4,5%
Resposta(s) nula(s)	2	8,3%	1	4,5%
Total	24	100%	22	100%

Neste seguimento, face às preferências nos modos de escrever na escola, evidenciamos uma maior preferência por escrever sozinho, quer no início do estudo (9 inquiridos – 37,5%), quer no fim do estudo (8 inquiridos – 36,4%). De seguida, a preferência manifestada é escrever com um colega, mantendo o mesmo número de

respostas, no início (6 inquiridos – 25%) e no fim do estudo (6 inquiridos – 27,3%). Posteriormente, o modo como gostam mais de escrever na escola evidenciado é em grupo, com igual número de respostas no início do estudo (5 inquiridos – 20,8%) e no seu fim (5 inquiridos – 22,7%). Por conseguinte, com um menor número de preferências nos modos de escrita, encontra-se o texto coletivo, onde, no início do estudo, apenas 2 alunos (8,3%) assinalaram essa opção e, no fim do estudo, houve apenas 1 aluno (4,5%) a assinalar essa opção. Finalmente, ainda é de destacar que, no segundo convite à reflexão sobre a escrita implementado, um dos inquiridos (4,5%) não respondeu a esta questão. Por outro lado, no início do estudo, houve duas respostas consideradas nulas (8,3%) e no fim ocorreu uma resposta nula (4,5%).

7.2.4. Preferências dos participantes pela escrita de diferentes tipos de textos

A aprendizagem da escrita deve possibilitar o “contacto com a diversidade de género textuais relevantes, de modo a que os alunos possam apreender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo e para que possam aceder à realização de funções por meio dos produtos escritos” (Barbeiro, 2007, p. 8).

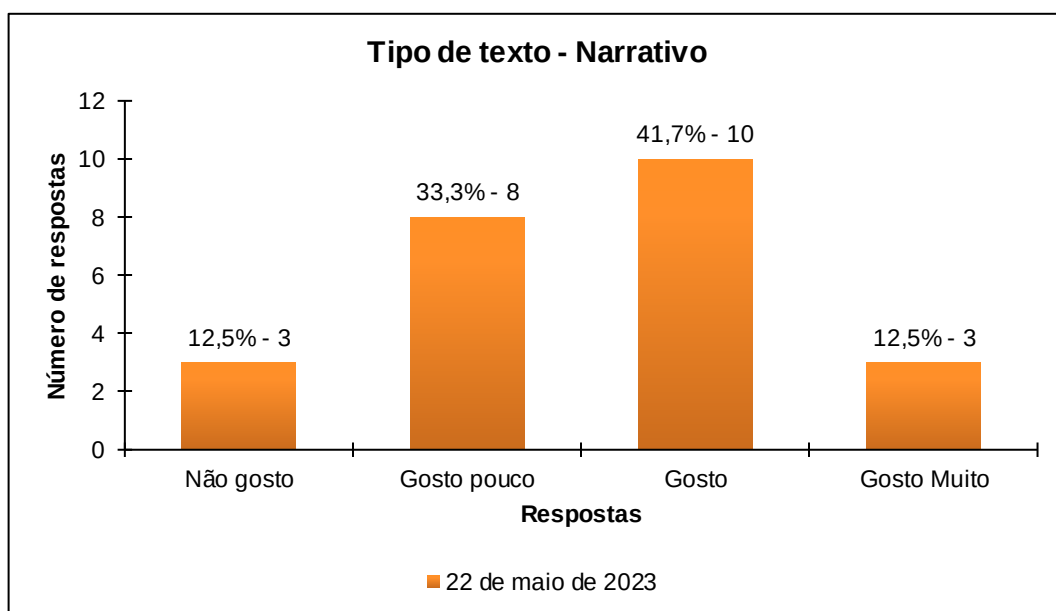
Por sua vez, importa que o ensino da escrita de diferentes tipos de géneros de textos, “não ignore o Sujeito que escreve e as experiências de escrita que já faz/sabe fazer e a sua própria relação com a escrita e os textos” (Pereira & Cardoso, 2013, pp. 17-18).

Desta maneira, no início do estudo procurou-se aferir as preferências dos participantes face à escrita de diferentes tipologias textuais, entre elas: o texto narrativo, o texto instrucional, a poesia, o texto informativo, o teatro, a carta e o recado. A questão passava pela seguinte afirmação: “6) Escolhe e assinala o(s) tipo(s) de texto(s) que mais gostas de escrever.”, tendo de assinalar uma das opções (“Não gosto”, “Gosto pouco”, “Gosto” e “Gosto Muito”), de acordo com cada tipo de texto. Os dados recolhidos encontram-se organizados em formato de gráfico de barras.

No gráfico ilustrado na Figura 27, apresentamos os resultados da análise das opções dos alunos, relativamente à sua preferência na escrita de um texto narrativo:

Figura 27

Preferências dos participantes pela escrita de diferentes tipo(s) de texto(s) – Narrativo (resultados da questão n.º 6 do inquérito n.º 1 – início do estudo)

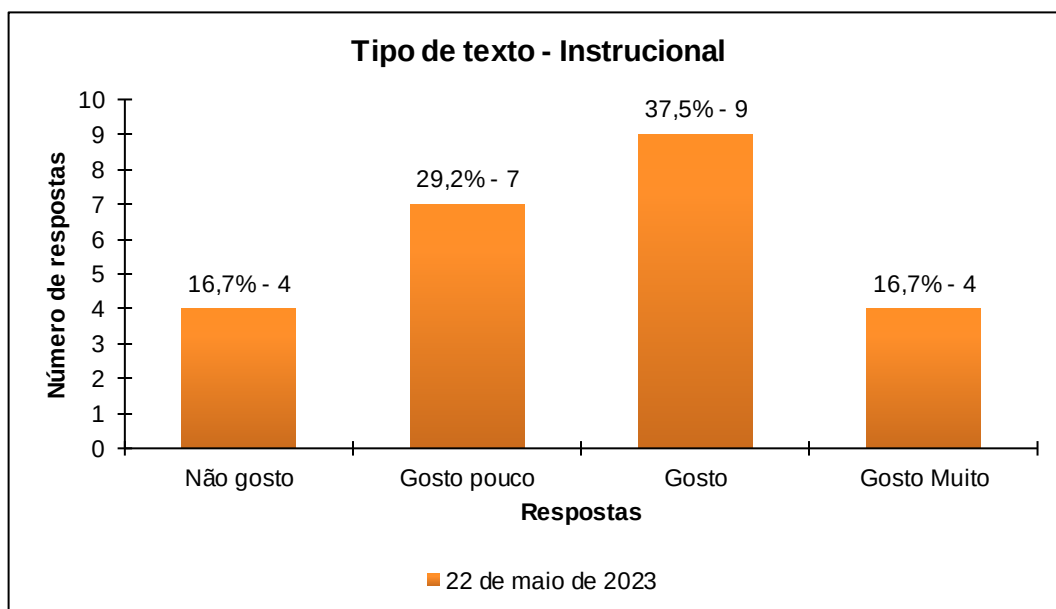


Relativamente ao texto narrativo, como se pode verificar no gráfico da Figura 27, três dos inquiridos (12,5%) assinalaram não gostar deste tipo de texto, enquanto que 8 (33,3%) dos 24 inquiridos aferiram que gostam pouco. Por sua vez, 10 (41,7%) dos inquiridos aferiram gostar deste tipo de texto e, em contrapartida, 3 (12,5%) inquiridos assinalaram gostar muito do texto narrativo. Desde muito cedo, os alunos contactam com textos narrativos, por meio do modo oral e/ou do modo escrito. No entanto, importa destacar que, face à interação significativa entre a leitura e a escrita, “não se trata, (...), de escrever um texto à maneira do texto que foi lido, mas de encontrar nos textos que se leem ideias e recursos verbais facilitadores da produção escrita.” (Niza et al., 2011, p. 63). Deste modo, o que deve ser exigido é que os alunos tomem consciência das características (específicas) que o texto narrativo apresenta, “nomeadamente um determinado contexto espaço-temporal que enquadra a interação entre as personagens e uma sequência de acontecimentos singulares que atraem os leitores” (Niza et al., 2011, p. 63).

No gráfico ilustrado na Figura 28, apresentamos os resultados da análise das opções dos alunos, no que respeita à sua preferência de escrita de um texto instrucional:

Figura 28

Preferências dos participantes pela escrita de diferentes tipo(s) de texto(s) – Instrucional (resultados da questão n.º 6 do inquérito n.º 1 – início do estudo)



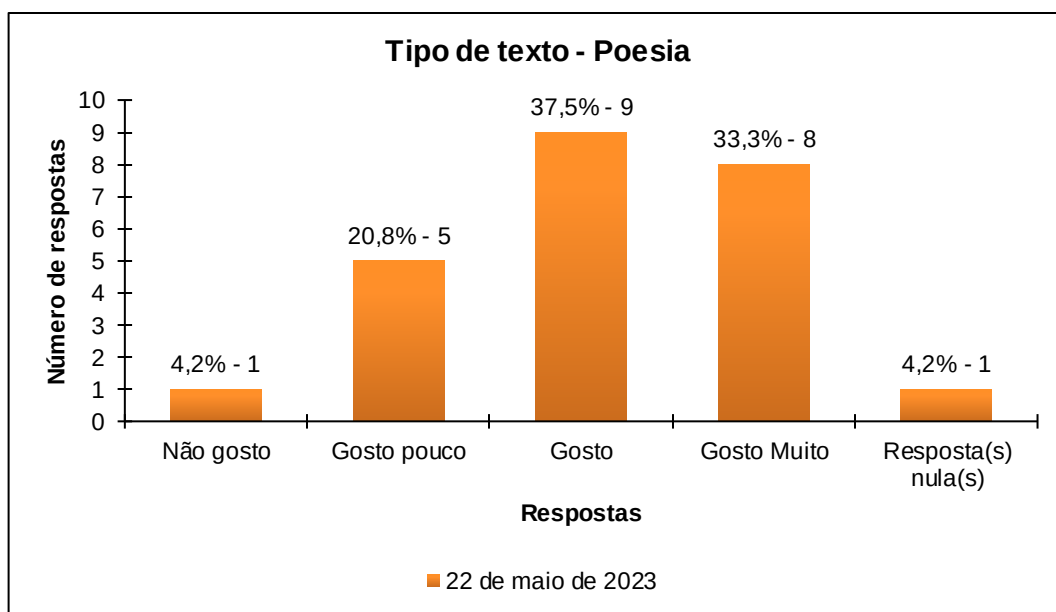
A par da análise ao gráfico ilustrado na Figura 28, podemos aferir que mais de metade dos inquiridos gostava do texto instrucional, sendo que 9 deles (37,5%) assinalaram a opção “Gosto” e 4 deles (16,7%) indicaram que gostavam muito. Por outro lado, os restantes inquiridos não demonstraram tanta preferência de escrita por este tipo de texto, sendo que 4 (16,7%) dos inquiridos assinalaram a opção “Não gosto” e 7 (29,2%) deles aferiram gostar pouco.

Este tipo de texto, o instrucional, apresenta uma finalidade pragmática que “consiste em instruir ou orientar o leitor/ouvinte em situações cotidianas (...). São exemplos desses gêneros textuais a receita culinária, a receita médica, a bula de remédios, o manual de instruções de aparelhos, as regras de um jogo, entre outros” (Silva et al., 2017, pp. 1083-1084).

No gráfico ilustrado na Figura 29, apresentamos os resultados da análise das opções dos alunos, no âmbito da sua preferência na escrita pela poesia:

Figura 29

Preferências dos participantes pela escrita de diferentes tipo(s) de texto(s) – Poesia (resultados da questão n.º 6 do inquérito n.º 1 – início do estudo)



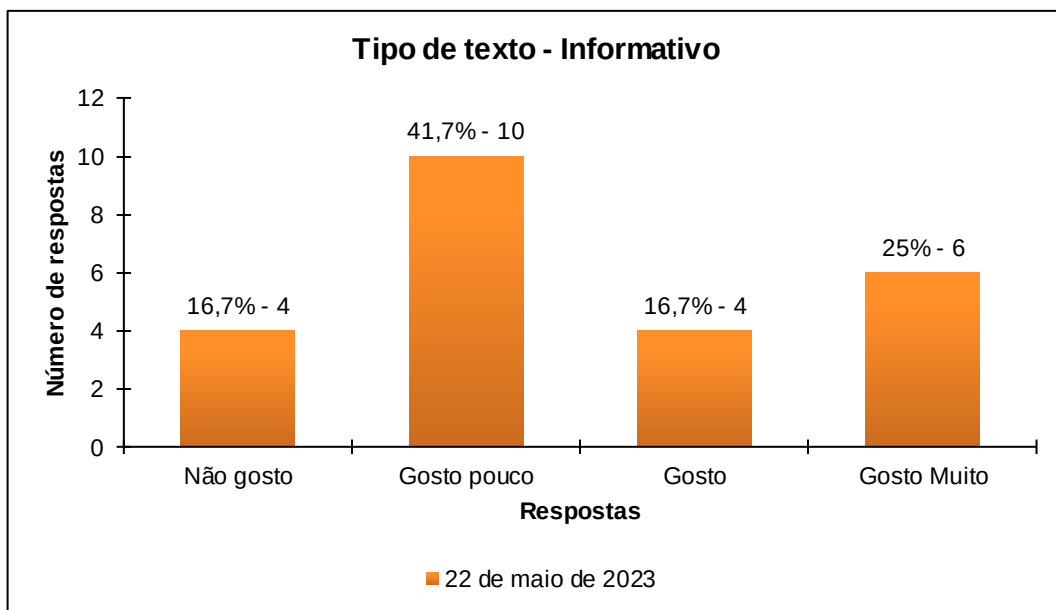
Com base na análise das preferências de escrita, manifestadas relativamente à poesia, por meio do gráfico evidenciado na Figura 29, uma vez mais, verificou-se que a maioria dos inquiridos assinalou entre “Gosto” (9 inquiridos – 37,5%) e “Gosto muito” (8 inquiridos – 33,3%). No entanto, houve 1 dos inquiridos (4,2%) que referiu não gostar de escrever este tipo de texto e 5 dos inquiridos assinalaram “Gostar pouco” (20,8%). O contacto inicial com a poesia, para a grande maioria dos alunos, ocorre na escola, aumentando a responsabilidade do professor em torná-lo prazeroso e significativo. A abordagem da poesia deve ocorrer de forma lúdica e intencional, fazendo emergir o potencial dos alunos, deixando-se apropriar da linguagem e pela expressão da imaginação e da criatividade. Desta forma, a poesia “pretende proporcionar às crianças múltiplos contactos com o mundo que a rodeia; despertá-la para a curiosidade de saber mais; assim como, proporcionar experiências singulares, ricas e multidisciplinares” (Pires, 2015, p. 151). Ademais, a leitura de poesia possibilita, num primeiro momento, alimentar “o gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras, aliterações e onomatopeias), pelo poder da linguagem (sentido literal, sentido figurativo) e pelo uso da linguagem poética e simbólica” (Sim-Sim, 2007, p. 55).

No gráfico ilustrado na Figura 30, apresentamos os resultados da análise das

opções dos alunos, relativamente à sua preferência na escrita de um texto informativo:

Figura 30

Preferências dos participantes pela escrita de diferentes tipo(s) de texto(s) – Informativo (resultados da questão n.º 6 do inquérito n.º 1 – início do estudo)

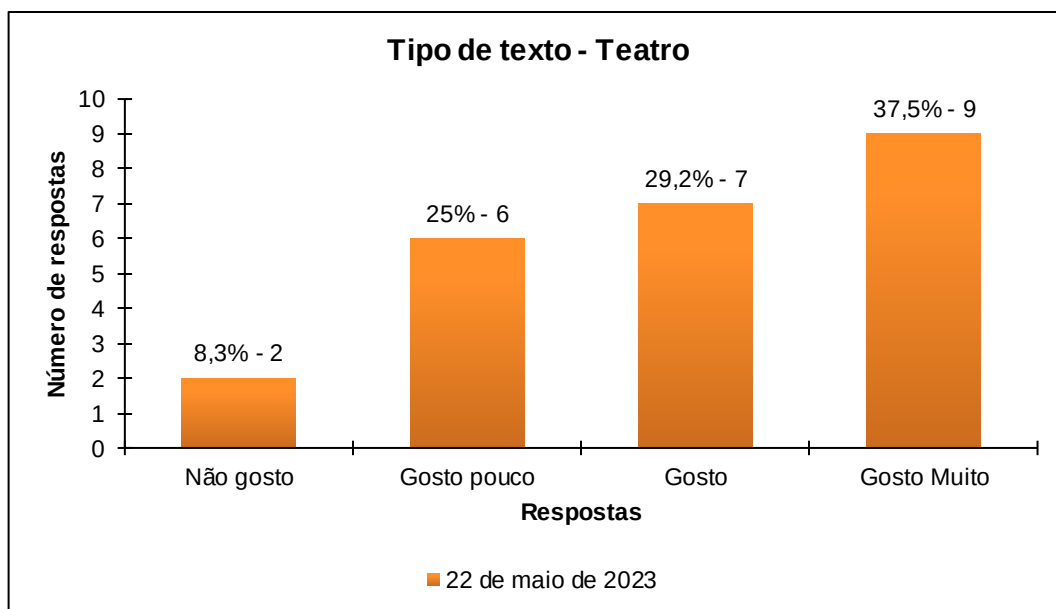


Primeiramente, por textos informativos “entendemos aqui textos não ficcionais que descrevem, explicam e transmitem informação factual ou opiniões sobre um determinado assunto” (Sim-Sim, 2007, p. 24). A par disso, tendo por base o gráfico apresentado na Figura 30, neste caso, o gosto manifestado pelos inquiridos por escrever este tipo de texto assinalou, quase na sua maioria, a opção “Gosto pouco” (10 inquiridos – 41,7%). Apesar disso, 6 dos 24 inquiridos (25%) evidenciaram gostar muito de escrever esta tipologia textual. Por sua vez, 4 alunos (16,7%) assinalaram não demonstrar gosto por escrever um texto informativo, embora outros 4 dos inquiridos (16,7%) partilhassem o seu gosto por escrever este tipo de texto.

No gráfico ilustrado na Figura 31, apresentamos os resultados da análise das opções dos alunos, referente à sua preferência pela escrita de um texto alusivo ao Teatro:

Figura 31

Preferências dos participantes pela escrita de diferentes tipo(s) de texto(s) – Teatro (resultados da questão n.º 6 do inquérito n.º 1 – início do estudo)



As crianças, desde cedo, convivem com a expressão dramática, enquanto uma das suas primeiras fontes de aprendizagem, por imitação de quem as rodeia. Além do mais, a leitura de textos de teatro e a representação dos mesmos pelas crianças é muito revelante, na medida em que fomenta o seu desenvolvimento sociocognitivo. Posto isto, o que encontramos num texto de teatro? Neste tipo de texto, encontramos “as ‘falas’ das personagens e as instruções cénicas que não se destinam a ser ditas pelas personagens, as didascálias, escritas geralmente entre parêntesis ou/e em itálico, que situam a acção contextualmente e que dão indicações ao encenador” (Sim-Sim, 2007, p. 45).

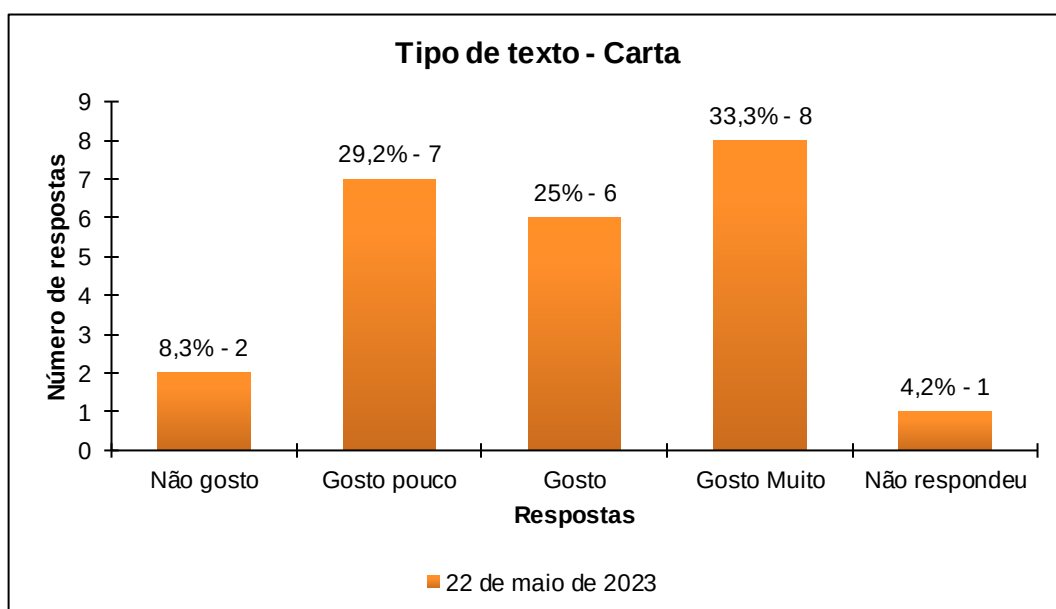
Deste modo, como está evidenciado no gráfico representado na Figura 31, a maioria dos inquiridos apresentou uma preferência pela escrita deste tipo de texto que varia de “Gosto” (7 inquiridos – 29,2%) e “Gosto Muito” (9 inquiridos – 37,5%). Em contrapartida, 6 dos inquiridos (25%) aferiram gostar pouco, enquanto que outros 2 (8,3%) assinalaram “Não gosto”. Neste sentido, importa ainda destacar que ao professor cabe “flexibilizar o cenário pedagógico criando, progressivamente, um ambiente em que os alunos e ele próprio trabalhem na escrita e aprendam a escrever” (Niza et al., 2011, p. 36). Para esse propósito, são sugeridas algumas estratégias/atividades, tais como:

“estabelecendo uma relação cada vez mais aberta e funcional com as bibliotecas, os centros de recursos, o teatro, o cinema;”, assim como “desencadeando a produção de pequenos espetáculos, (...).” (Niza et al., 2011, p. 36).

No gráfico ilustrado na Figura 32, apresentamos os resultados da análise das opções dos alunos, face à sua preferência pela escrita de uma carta:

Figura 32

Preferências dos participantes pela escrita de diferentes tipo(s) de texto(s) – Carta (resultados da questão n.º 6 do inquérito n.º 1 – início do estudo)



Atualmente, apesar de toda a tecnologia, a carta ainda resiste, em situações ligadas, habitualmente, a funções e/ou responsabilidades da vida quotidiana. Embora a escrita da carta ainda resista, não é frequente os jovens, atualmente, escreverem cartas, sem ser fora do contexto escolar. Por sua vez, “a carta possibilita o prazer da escrita, dos sentimentos, da intimidade. Mais especificamente nas cartas pessoais onde o papel, a escrita, as palavras e até mesmo o cheiro podem demonstrar afeto, tristeza e alegria” (Teixeira, 2011, p. 2149). Nas cartas encontramos uma estrutura base: data, saudação, corpo, despedida e assinatura, adequada à finalidade de comunicação. Posto isto, a carta não tem de ser vista como algo “fora de moda”. Para tal, o conhecimento deste tipo de texto faz-se atualmente e de forma contínua, “observando as adaptações necessárias às convenções da sociedade. Cabe aqui ao professor criar uma atmosfera

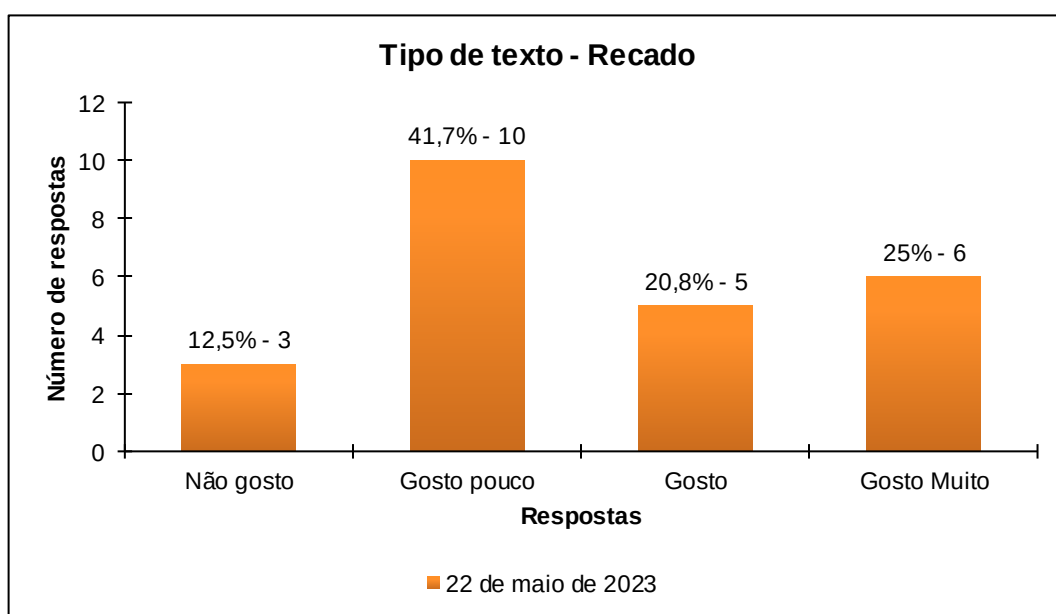
de magia e possibilidades, de proporcionar ao aluno a descoberta de um novo mundo que pode ser criado através das histórias contadas nas cartas” (Teixeira, 2011, p. 2159).

Nesta continuidade, com base no gráfico ilustrado na Figura 32, as preferências dos 24 inquiridos, sobre o gosto pela escrita deste tipo de texto, a carta, oscilam, principalmente entre as opções: “Gosto Muito” (8 inquiridos – 33,3%), “Gosto pouco” (7 inquiridos – 29,2%) e “Gosto” (6 inquiridos – 25%). Por outro lado, 2 dos inquiridos assinalaram “Não gosto” (8,3%), demonstrando não ter preferência pela escrita deste tipo de texto. Além disso, houve 1 dos inquiridos (4,2%) que não respondeu, isto é, não assinalou nenhuma destas opções, referente à sua preferência pela escrita deste tipo de texto.

No gráfico ilustrado na Figura 33, apresentamos os resultados da análise das opções dos alunos, no que respeita à sua preferência pela escrita de um recado:

Figura 33

Preferências dos participantes pela escrita de diferentes tipo(s) de texto(s) – Recado (resultados da questão n.º 6 do inquérito n.º 1 – início do estudo)



O recado é um tipo de texto que, igualmente, visa estabelecer contacto com alguém, partilhando informações curtas e claras, assumindo uma carácter pragmático, no nosso dia a dia. Assim sendo, de um modo geral, “o ensino da compreensão de

textos implica que as crianças sejam familiarizadas com tipos variados de textos e lhes sejam ensinadas estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual” (Sim-Sim, 2007, p. 13).

Deste modo, como foi verificado no gráfico anterior (cf. Figura 33), predomina uma menor preferência pela escrita deste tipo de texto, dado que 10 dos inquiridos assinalaram “Gosto pouco” (41,7%) e outros 3 dos inquiridos assinalaram “Não gosto” (12,5%). No entanto, 5 dos 24 inquiridos (20,8%) aferiram gostar de escrever este tipo de texto e outros 6 (25%) manifestaram gostar muito de escrever um recado.

Por fim, de um modo geral, importa compreendermos que é fundamental levar os alunos a experimentarem a utilidade e as funções do escrito, descobrindo a sensação mágica do poder da escrita, bem como o prazer que a produção de um texto lhes pode proporcionar. Deste modo, é necessário levar o aluno a participar em atos de escrita que potenciem o gosto pela produção de diferentes tipologias textuais. Aliás, “quer seja para promover a sua capacidade expressiva, quer para a apropriação de técnicas e modelos cruciais garante de uma vivência plena da cidadania e da realização pessoal e profissional” (Castanho, 2001, p. 105). Assim sendo, é necessário variar o leque de possibilidades de escrita a desenvolver nas nossas aulas.

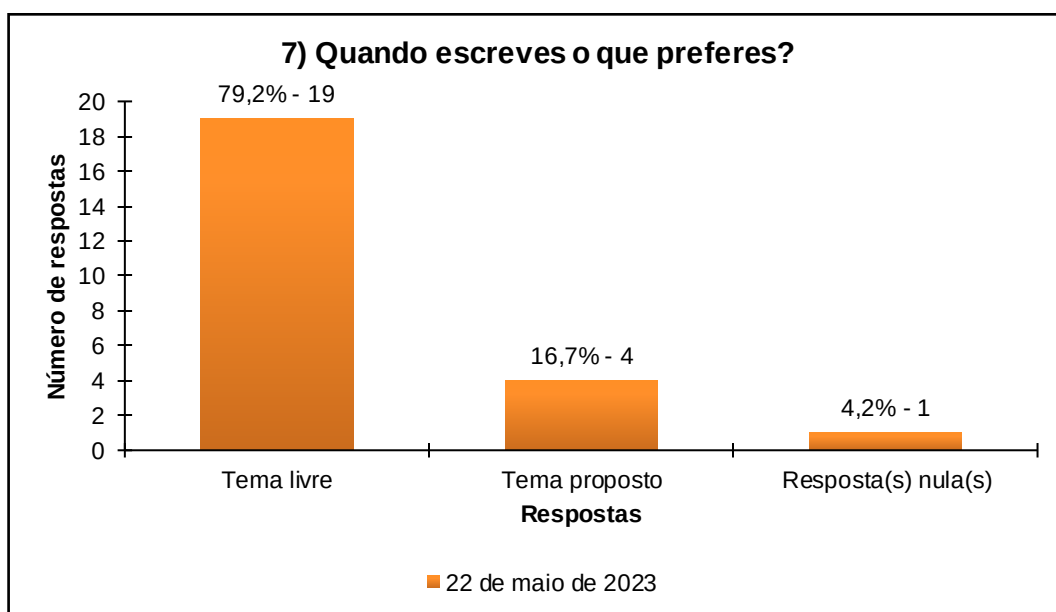
7.2.5. Preferências de escrita face ao tema livre e ao tema proposto

A metodologia tradicional do ensino da expressão escrita era associada, habitualmente, a propostas de escrita sobre temas, que nos eram impostos. Por isso, “eram temas muitas vezes estranhos à criança, frequentemente incompreensíveis, e quase sempre temas que não estimulavam a imaginação nem apoiavam a capacidade criativa que, como crianças, potencialmente, possuíamos” (Cerrillo, 2008, p. 181).

Assim sendo, é importante compreendermos as preferências de escrita dos alunos face ao tema livre e ao tema proposto, tendo-se em consideração as suas justificações. Perante isso, no início do estudo, a 22 de maio de 2023, considerámos pertinente compreender a perspetiva de cada aluno, questionando, no convite à reflexão sobre a escrita: “7) Quando escreves o que preferes?”, o qual tinha de assinalar entre “Tema livre” ou “Tema proposto” (cf. Figura 34). Além disso, era pedido para justificarem a sua escolha e partilharem sugestões de temas para eventuais produções textuais, segundo os seus interesses e gostos.

Figura 34

Preferências de escrita face ao tema livre e ao tema proposto (resultados da questão n.º 7 do inquérito n.º 1 – início do estudo)



Segundo os dados relativos às respostas facultadas por cada participante, representados no gráfico presente na Figura 34, conclui-se que a maioria dos participantes, isto é, 19 deles (79,2%), preferiu, quando escreve, o tema livre. Em contrapartida, 4 participantes (16,7%) referiram a sua preferência pela escrita de um texto, que parte de um tema proposto. Além do mais, nesta questão, obtivemos 1 resposta nula (4,2%). A par disso, como referimos anteriormente, importa compreendermos as razões que levaram cada participante a optar pelo tema livre ou pelo tema proposto, quando escreviam. Para o efeito, procedeu-se a uma divisão, ou seja, em primeiro lugar, realizou-se uma listagem das justificações/respostas concedidas por cada participante que assinalou a opção “Tema livre”. Posteriormente, fez-se o mesmo para os participantes que assinalam a opção “Tema proposto”. Estes dados foram organizados em tabela, criando-se diferentes categorias, a par da análise de conteúdo, atendendo às respostas concedidas pelos participantes.

Na Tabela 10, encontram-se representados os resultados da análise das respostas dadas pelos 19 alunos, que assinalaram “Tema livre”, face à questão: “Quando escreves o que preferes?” (Questão 7), no início do estudo, a 22 de maio de 2023.

Tabela 10

Justificações para preferir tema livre, quando escreve (assinhou a opção Tema livre)

Categorias	Freq.	%
Liberdade de escolha	13	68,4%
Incremento da imaginação e da criatividade	3	15,8%
Dificuldades em pensar o que escrever no tema proposto	1	5,3%
Sugestão de tema	1	5,3%
Não justificou	1	5,3%
Total	19	100%

Neste seguimento, face aos alunos que preferiram tema livre quando escreviam, evidenciaram-se 19 ocorrências. As justificações atribuídas ao facto de preferirem tema livre apresentam-se, seguidamente, descritas, por meio das diferentes categorias identificadas, com base nas respostas dadas por cada participante, como atrás mencionado. Assim sendo, é possível averiguar que a justificação concedida, pela maioria dos alunos, ou seja, pelos 13 alunos (68,4%), dos 19 que assinalaram preferir tema livre quando escreviam, deveu-se ao sentimento e à sensação de “Liberdade de escolha”. A par disso, 3 alunos (15,8%) perspetivaram o tema livre enquanto uma oportunidade de escrita para o “Incremento da imaginação e da criatividade”. Esta sensação de liberdade aliada ao incremento da imaginação e da criatividade demonstram que “o desenvolvimento da criatividade literária na criança é possível se ela for estimulada 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” (Cerrillo, 2008, p. 181).

Por outro lado, 1 aluno aferiu ter “Dificuldades em pensar o que escrever no tema proposto” (5,3%), um outro aluno (5,3%) não justificou a sua preferência pelo tema livre, mencionando apenas uma “Sugestão de tema” na proposta de escrita de um texto e um outro inquirido (5,3%) “Não justificou” a sua escolha. Apesar disso, tendo em consideração esta análise, no entendimento de Gorgulho e Teixeira (2016), consideram “ser benéfico para a aprendizagem dos alunos que se proporcionem situações de aprendizagem que sejam motivadoras, como a realização de exercícios de escrita livre e criativa.” (p. 151).

Nesta continuidade, sucessivamente, na Tabela 11, apresentamos os resultados

da análise das respostas/justificações concedidas pelos 4 alunos, que assinalaram a opção “Tema proposto”, relativamente à questão: “Quando escreves o que preferes?” (Questão 7), no início do estudo, a 22 de maio de 2023.

Tabela 11

Justificações para preferir tema proposto, quando escreve (assinalou a opção Tema proposto)

Categorias	Freq.	%
Falta de criatividade	1	25%
Facilidade/Clareza do que escrever	2	50%
Dificuldade na gestão de ideias	1	25%
Total	4	100%

No que respeita aos alunos que assinalaram a opção “Tema proposto”, verificaram-se 4 ocorrências. Uma das justificações apresentadas por um dos inquiridos alude a uma questão já alvo de discussão e reflexão anteriormente, a par da “Falta de criatividade” (25%). Deste modo, já compreendemos que todos somos dotados de criatividade e que a podemos desenvolver, por meio de atividades, ambientes e espaços estimulantes, motivadores e significativos. Além do mais, metade dos inquiridos (50%), que aferiram preferir o tema proposto quando escreviam, mencionaram que tal se deve à “Facilidade/Clareza do que escrever”, considerando ser mais fácil e claro no momento da produção textual. Diante disso, um outro aluno aferiu que a razão pela qual também preferia o tema proposto quando escrevia se interligava com a “Dificuldade na gestão de ideias” (25%).

Posto isto, na perspetiva de Santos e Balancho (1989), “se a Imaginação criadora for estimulada sistematicamente na Escola, a todos os níveis de ensino, a percentagem do talento imaginativo (literário, plástico, dinâmico, investigador, inovador e inventor) ascenderá de forma evidente.” (p. 12). Em virtude disso, de seguida, analisamos e discutimos as atividades de escrita criativa desenvolvidas.

7.3. Análise e discussão das atividades de escrita criativa desenvolvidas

Este espaço é dedicado a analisarmos e a discutirmos as atividades de escrita criativa desenvolvidas, por meio do nosso projeto de investigação. Para o efeito,

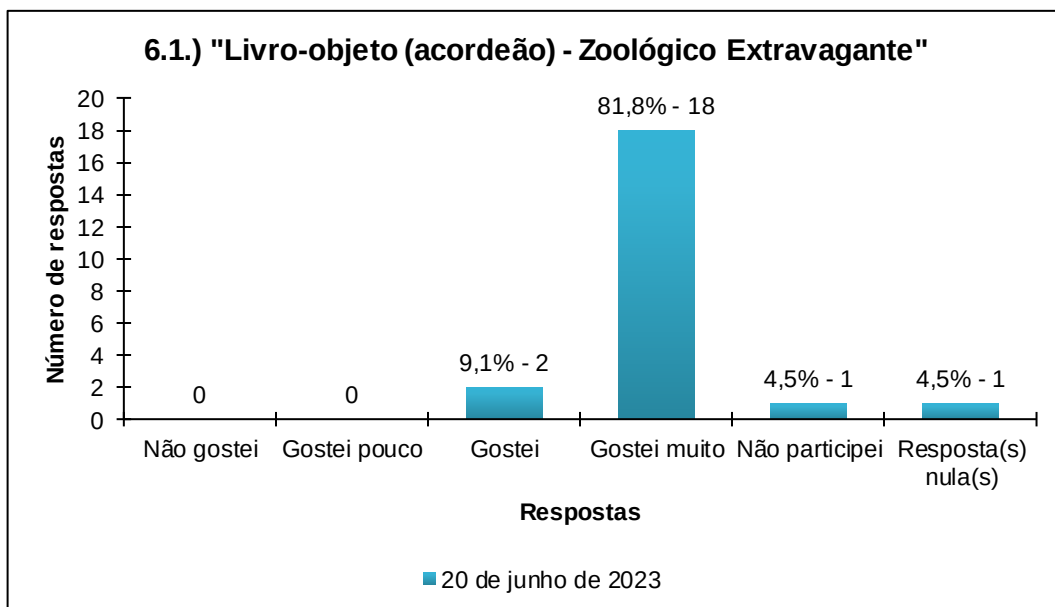
teremos em consideração, num primeiro momento, as respostas concedidas pelos participantes face à sua opinião sobre cada uma das quatro atividades de escrita criativa dinamizadas, tendo por base a questão “6) Dá a tua opinião sobre as atividades de escrita criativa realizadas.”. Num segundo momento, de igual forma, teremos em consideração as notas de campo realizadas ao longo deste trabalho de investigação.

7.3.1. 1.^a atividade: “Livro-objeto (acordeão) - Zoológico Extravagante”

Na Figura 35, apresentamos a análise das respostas dadas atendendo às seguintes solicitações: “6) Dá a tua opinião sobre as atividades de escrita criativa realizadas”/“6.1.) *Livro-objeto (acordeão) – Zoológico Extravagante*”/“Assinala com um X o quadrado que corresponde à tua opinião. Justifica a tua resposta, caso tenhas participado”. Cada participante teve de assinalar uma das seguintes opções: “Não gostei”, “Gostei pouco”, “Gostei”, “Gostei muito” ou “Não participei”.

Figura 35

Opinião dos participantes sobre a primeira atividade de escrita criativa realizada – “Livro-objeto (acordeão) – Zoológico Extravagante” (resultados da questão n.º 6.1. do inquérito n.º 2 – fim do estudo)



Da leitura do gráfico acima, representado na Figura 35, é possível inferir que um número elevado de alunos (81,8%) gostou muito da primeira atividade de escrita criativa realizada. Inclusive, os outros dois participantes (9,1%) que partilharam a sua opinião

assinalaram a opção “Gostei”. Esta análise revela-se essencial, isto é, o *feedback* dos participantes sobre as atividades desenvolvidas, pois a escrita e muitas outras atividades podem ser vistas e sentidas como um convite à própria escrita. Em virtude disso, “para além das tarefas realizadas por iniciativa do professor, abre-se ainda um campo muito vasto para a escrita por iniciativa dos alunos, se as experiências de escrita forem gratificantes” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 14). Em contrapartida, um aluno deu uma resposta considerada nula (correspondente a 4,5%) e um outro aluno revelou não ter participado (correspondente a 4,5%). No entanto, nesta atividade, todos os alunos da turma participaram, num total de 24. Por isso, o aluno deve ter feito alguma confusão ao assinalar essa opção.

Neste sentido, nas seguintes duas tabelas, apresentamos as categorias evidenciadas, com base nas justificações escritas pelos alunos que marcaram a opção “Gostei” face à sua opinião por esta primeira atividade de EC (cf. Tabela 12) e, posteriormente, referente às justificações concedidas pelos alunos que aferiram ter gostado muito desta primeira atividade (cf. Tabela 13).

Tabela 12

Justificações para ter gostado da atividade: “Livro-objeto (acordeão) - Zoológico Extravagante” (assinalou a opção Gostei)

Categorias	Freq.	%
Atividade criativa/diferencial, com um sentimento de diversão	1	50%
Gosto pela escrita	1	50%
Total	2	100%

Na Tabela 12, face aos alunos que assinalaram a opção “Gostei”, um dos participantes destacou que esta foi uma “Atividade criativa/diferencial, com um sentimento de diversão” (50%), relativamente à experiência de ter criado o seu próprio animal. Em contrapartida, um outro aluno evidenciou que gostou de escrever, adjetivando essa oportunidade de escrita como “fixe” e portanto manifestou o seu “Gosto pela escrita” (50%).

A Tabela 13 elucida-nos sobre as justificações apresentadas, relativamente a terem assinalado a opção “Gostei muito”, a par da sua opinião sobre a respetiva

atividade de escrita criativa realizada.

Tabela 13

Justificações para ter gostado muito da atividade: “Livro-objeto (acordeão) - Zoológico Extravagante” (assinalou a opção Gostei muito)

Categorias	Freq.	%
Apreciação da dimensão estético-literária do livro-objeto (acordeão)	7	38,9%
Preferência pelo tema	1	5,6%
Sentimento de participação	1	5,6%
Metodologia de trabalho	1	5,6%
Apreciação de um diferente contexto de escrita	4	22,2%
Sentimento de diversão	1	5,6%
Esforço/Empenho	1	5,6%
Não justificou	2	11,1%
Total	18	100%

Da análise das justificações dos alunos, inferimos que se centram, essencialmente, na “Apreciação da dimensão estético-literária do livro-objeto (acordeão)” (38,9%). A par disso, parece-nos relevante salientar que uma das iniciativas apresentadas pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), anualmente, é um convite à criação de um livro-objeto, dirigido, em especial, aos educadores, professores (1.º e 2.º ciclos) e a outros participantes interessados (famílias, mediadores, autores, ilustradores, entre outros), considerando a participação das escolas, das crianças e dos alunos. De igual modo, essa iniciativa serve para incentivar e inspirar as práticas educativas, “cozinhando” o livro-objeto, enquanto um recurso de múltiplas leituras e (re)escritas. Este projeto promove diferentes processos criativos, na construção de um livro-objeto. Assim sendo, a criação de livros possibilita e incentiva novos escritores-leitores, oferecendo-lhes, “um novo fascínio, que, pela estranheza, explora a materialidade juntamente com o conteúdo, permitindo não só a leituras de palavras, mas dos sentidos” (Debus et al., 2021, p. 29). Por sua vez, potencia momentos de fruição da leitura e da escrita, de forma lúdica e positiva, promovendo experiências sensoriais e emocionais.

Embora com um menor número de ocorrências (22,2%), a importância da

“Apreciação de um diferente contexto de escrita”, merece, igualmente, ser destacada, dada a sua possível relação com o fomento do gosto pela escrita e/ou do potencializar da criatividade. Ademais, “os neurocientistas comprovam que aprendemos melhor quando o objeto do aprendizado nos causa prazer” (Di Nizo, 2008, p. 34), o que fica patente em afirmações como: “(...) uma forma nova de escrever” (A12.); “(...) um trabalho interessante” (A15.); “(...) eu ameí” (A18.) e “Porque eu adoro este tipo de trabalho” (A19.).

De igual modo, importa refletir sobre outro tipo de ocorrências que surgiram das respostas dos alunos, entre elas: a “Preferência pelo tema” (5,6%), o que demonstra que um dos fatores que apelou ao seu envolvimento e interesse pela escrita adveio dos seus interesses e gostos pelo tema proposto. Por outro lado, um dos participantes referiu que a sua apreciação sobre a atividade de escrita (criativa) deveu-se a um “Sentimento de participação” (5,6%), possivelmente associado ao livro-objeto (acordeão). Todavia, não especifica isso, de forma precisa e direta. Nesta sequência, importa compreendermos que não devemos esquecer nunca, como sugere Bach (1991), que o aluno “considera como suas as produções em que ele se implicou” (p. 27).

Uma outra das razões apontadas por um dos participantes a justificar ter gostado muito da atividade incidiu na “Metodologia de trabalho” desenvolvida (5,6%), afirmando o seguinte: “Eu gostei pois fizemos tudo em grupo” (A10.). Dado que esta foi uma atividade proposta como trabalho individual, não compreendemos a que se referia o aluno; talvez pudesse estar ligado ao trabalho cooperativo e colaborativo realizado na construção do livro-objeto (acordeão). Em virtude disso, como salientam Barbeiro e Pereira (2007), “a **escrita colaborativa** pode ser posta em prática segundo modalidades diferenciadas, desde a co-escrita ou escrita em conjunto até à cooperação em componentes e momentos específicos, articulada com o desempenho individual de outras tarefas” (p. 10; negrito dos autores).

Numa outra perspectiva, outras justificações interessantes que salientaram o reconhecimento por esta atividade de escrita averiguaram-se com as seguintes categorias: um “Sentimento de diversão” (5,6%) e a consciência e a relevância concedida ao “Esforço/Empenho” (5,6%) face ao conjunto de tarefas realizadas. No entanto, dois participantes (correspondente a 11,1%) não justificaram a sua opinião.

Num outro ponto de vista, atendendo às notas de campo, decorrentes das observações realizadas, nesta atividade, não só a ideia do livro-objeto (acordeão),

associado ao instrumento musical despertou o interesse e o envolvimento dos alunos, mas, também, a ideia de criarem, escreverem e ilustrarem o seu próprio animal. Posto isto, a turma ficou envolvida nos diversos momentos dinamizados (Anexo 21 – alínea c.). Inclusive, houve casos de alunos que solicitaram querer pesquisar no computador, presente na sala de aula, os animais que foram sorteados ou que escolheram, para uma melhor percepção e conhecimento dos mesmos. Numa outra perspetiva, alguns alunos demonstraram ter maiores dificuldades na elaboração do seu texto descritivo, ou seja, em verdadeiramente descrever alguns aspetos físicos, de forma mais desenvolvida, apesar da brevidade do texto exigido e apresentado. Além disso, apesar de, por vezes, manifestarem dificuldade em fluir a sua criatividade, conseguiram todos, com orientação e apoio, realizar o proposto.

Desde já é de destacar que foi um desafio orientarmos 24 alunos, neste processo, mas que, dentro das possibilidades, foi exequível. Por essa razão, a atividade proposta prolongou-se mais do que o previsto, necessitando de um total de dois dias. No primeiro dia (22/05/2023), um dos momentos foi dedicado à elaboração do texto descritivo e da ilustração e, no segundo dia (27/06/2023), procedeu-se à apresentação, por parte de cada aluno do animal criado e à finalização do livro-acordeão (cf. Anexo 21 – alíneas a., b., c. e d.). A planificação da aula, que se encontra em anexo, diz respeito ao dia 20 de junho, no qual se previa finalizar esta atividade; contudo devido a outras atividades previstas para esse dia tal não foi possível, pelo que se teve de dar continuidade no dia 27 de junho de 2023. Contudo, no dia 20 de junho, face ao tempo disponível, fez-se uma breve alusão ao livro, demonstrando como este estava a ficar, apenas com a colagem dos textos escritos pelos alunos e onde se voltou a mostrar e a explicar a proposta de capa e de contracapa deste livro, por parte da aluna e do aluno que as criaram. Logo, estes últimos momentos ocorreram, mais tarde, devido à gestão das propostas direcionadas pela orientadora cooperante, no âmbito do estágio, com a intenção de dedicarmos o devido tempo e cuidado à sua finalização, chegando, inclusivamente, os alunos a questionar, durante esse período de tempo, quando iríamos terminar o livro-acordeão, revelando, deste modo, muito interesse pela atividade em curso.

Na construção do livro-objeto (acordeão), ocorreu um trabalho cooperativo e colaborativo, na medida em que, individualmente, cada aluno trabalhou para a posterior construção coletiva do próprio, no qual cada um deu o seu contributo, o que tornou ainda mais especial esta atividade de EC para eles. Posto isto, para a escolha do título do

livro, a professora estagiária registou, no quadro de giz, as sugestões mencionadas pelos alunos. Em coletivo, fizemos uma votação, sendo que cada aluno levantou o dedo face ao título que preferia, tendo-se, ao mesmo tempo, contabilizado no quadro de giz, o número de votos à frente de cada título proposto inicialmente. Por maioria, foi eleito o título “Zoológico Extravagante”.

Em conversa com a turma, foi acordado que dois alunos ficariam encarregues, num primeiro momento, de fazerem um esboço da capa e da contracapa, tendo calhado a missão a uma aluna e a um aluno que tinham um apreço especial pelo desenho, escolhidos, aliás, pelos seus colegas que reconheciam o seu talento e gosto para isso. Assim sendo, de forma autónoma, estes dois alunos dividiram tarefas, acordaram e discutiram ideias, na medida em que um se dedicou à ilustração da capa e outro à contracapa. Esses dois alunos fizeram, na aula, um esboço a lápis da capa e da contracapa e depois circularam pela sala de aula a mostrar aos seus colegas e a perguntar se concordavam ou se tinham outras sugestões de melhoria. De forma surpreendente, autónoma e extraordinária, pensaram numa dualidade entre o dia e a noite. Primeiramente, a capa representa o dia, onde há a entrada para o “Zoológico Extravagante” e, depois, à “saída do livro”, a contracapa, em contraste, representa a noite, o fecho do “Zoológico Extravagante”. De igual modo, na elaboração dos elementos paratextuais, a turma teve toda a autonomia para decidir, em coletivo, e escrever esses elementos no livro-objeto (acordeão), com a devida orientação. Em especial, cada aluno, presente nesse dia, teve a oportunidade de assinar o seu próprio nome no livro, tornando-o ainda mais autêntico e único. Relativamente, aos alunos que não estavam presentes, a professora estagiária assinou o seu nome.

Além do mais, realça-se, nesta atividade de EC, o uso do livro como um recurso didático potenciador de aprendizagens significativas, não necessariamente a sua exploração na íntegra e/ou de forma aprofundada. Apesar disso, como referem Pontes e Betta (2020), o livro infantil e juvenil constitui-se como um objeto verbo-visual que compreende em si elementos que contribuem para uma leitura atenta e pormenorizada. Desta forma, é fundamental que o professor incentive os seus alunos a explorar e a analisar os livros, não apenas no seu interior, mas também a analisar os elementos paratextuais que o compõem. Assim sendo, “é de fundamental importância um olhar continuado de formação do leitor literário, que se sobreponha às atividades isoladas e estanques com o livro na sala de aula” (Pontes & Betta, 2020, p. 130).

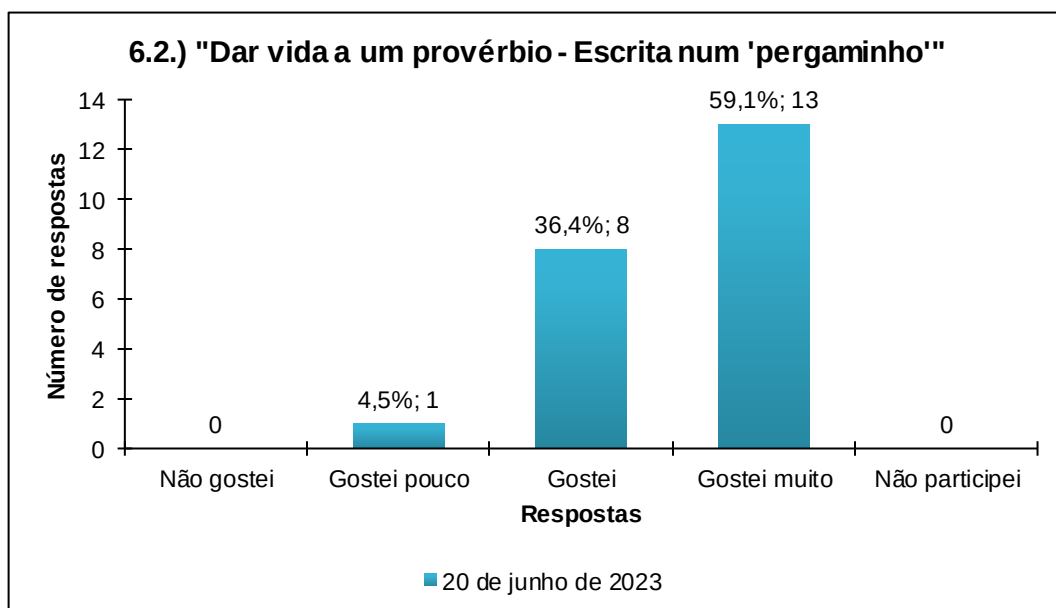
Neste sentido, a construção de um livro-objeto (acordeão) constituiu-se como uma atividade prazerosa e criativa, vivenciada e destacada pelos alunos, suscitando-lhes interesse. Este tipo de livro, também chamado de “livro-sanfona”, “livro-concertina” ou “livro panorama”, exige “do leitor uma forma de interação com a obra como uma sanfona de papel. (...). Mais importante e inovador num livro-sanfona não é exatamente o seu formato, mas a maneira como esse material possibilita vários tipos de leitura (...)” (Corrêa, 2022, p. 13). Diante disso, o livro-objeto acordeão não toca, mas toca-nos e, conseqüentemente, a sua escrita, leitura e criatividade também podem tocar-nos!

7.3.2. 2.^a atividade: “Dar vida a um provérbio - Escrita num ‘pergaminho’”

Na Figura 36, apresentamos a análise das respostas dadas atendendo às seguintes solicitações: “6) Dá a tua opinião sobre as atividades de escrita criativa realizadas”/“6.2.) *Dar vida a um provérbio – Escrita num ‘pergaminho’*”/“Assinala com um X o quadrado que corresponde à tua opinião. Justifica a tua resposta, caso tenhas participado”. Cada participante teve de assinalar uma das seguintes opções: “Não gostei”, “Gostei pouco”, “Gostei”, “Gostei muito” ou “Não participei”.

Figura 36

Opinião dos participantes sobre a segunda atividade de escrita criativa realizada - ‘Dar vida a um provérbio – Escrita num ‘pergaminho’ (resultados da questão n.º 6.2. do inquérito n.º 2 – fim do estudo)



Da leitura do gráfico acima (cf. Figura 36), depreendemos que a maioria dos alunos (59,1%) revelou ter gostado muito da segunda atividade de escrita criativa desenvolvida. Seguido de 8 ocorrências (correspondente a 36,4%) que evidenciaram ter gostado, igualmente, desta atividade, ao assinalarem a opção “Gostei”. Todavia, há um aluno que, na sua opinião, gostou pouco da atividade (correspondente a 4,5%).

Assim sendo, de um modo geral, esta foi uma outra atividade de escrita (criativa) que, atendendo ao conjunto de estratégias mobilizadas, teve um *feedback* positivo e aparentou ter sido significativa para os inquiridos.

Por isso, posteriormente, vamos aferir quais as justificações apresentadas pelos alunos que assinalaram as seguintes opções: “Gostei pouco” (cf. Tabela 14), “Gostei” (cf. Tabela 15) e “Gostei muito” (cf. Tabela 16) face à sua opinião sobre a segunda atividade de escrita criativa realizada.

Tabela 14

Justificação para ter gostado pouco da atividade: “Dar vida a um provérbio - Escrita num ‘pergaminho’” (assinalou a opção Gostei pouco)

Categoria	Freq.	%
Motivo (escrita)	1	100%
Total	1	100%

No que respeita à justificação relativa à opção assinalada “Gostei pouco” desta atividade de escrita criativa, relaciona-se ao “Motivo (escrita)” (100%), isto é, segundo o aluno: “Eu não gostei, porque tínhamos de escrever” (A13.). Possivelmente, em comparação, com o anterior texto solicitado (o texto descritivo), na primeira atividade de EC, este aluno poderá ter considerado, neste caso, mais exigente a escrita deste último (o texto narrativo).

A Tabela 15 elucida-nos sobre as justificações apresentadas para a opção assinalada, “Gostei”, segundo a opinião de oito alunos.

Tabela 15

Justificações para ter gostado da atividade: “Dar vida a um provérbio - Escrita num ‘pergaminho’” (assinalou a opção Gostei)

Categorias	Freq.	%
Metodologia de trabalho	2	25%
Criatividade (do grupo)	1	12,5%
Apreciação do contexto de escrita	3	37,5%
Oportunidade de convívio entre colegas	1	12,5%
Gosto pela escrita	1	12,5%
Total	8	100%

Da análise das respostas dos alunos, é possível inferir que as justificações que apresentaram eram sobretudo associadas à “Apreciação do contexto de escrita” (3 ocorrências, correspondente a 37,5%). Curiosamente, no que respeita a uma outra justificação alusiva à “Metodologia de trabalho” (2 ocorrências, correspondente a 25%), há uma dualidade. Por um lado, um aluno destacou o facto da atividade de escrita ter sido realizada em grupo e, por outro, um outro aluno, embora tenha considerado esta atividade interessante, preferia tê-la realizado sozinho. Na verdade, não sabemos, precisamente, as razões e/ou os fatores que o levaram a tal conclusão. Interligado a esta questão, ou seja, à metodologia de trabalho, um aluno partilhou que o motivo pelo qual gostou desta atividade deveu-se à “Oportunidade de convívio entre colegas” (1 ocorrência, correspondente a 12,5%). Finalmente, as duas outras razões apresentadas para justificarem o gosto por esta atividade deveu-se ao “Gosto pela escrita” (12,5%) e à “Criatividade (do grupo)” (12,5%) – “(...) o meu grupo foi muito criativo” (A10.).

Com base nos resultados da investigação, partilhamos do pensamento de Kampylis e Berki (2014) quando afirmam: “Collaboration develops the students’ ability to think both independently and with others, enabling them to consider a wide range of perspectives and, thus, increasing their creativity potential.” (p. 16). Desta forma, a criatividade do grupo e/ou criatividade colaborativa/coletiva são termos que manifestam o esforço conjunto de dois ou mais indivíduos para alcançarem um resultado inovador. De igual modo, estas interações com os outros podem potenciar a motivação e o surgimento de novas ideias.

A Tabela 16 apresenta-nos as justificações concedidas pelos 13 alunos, que

assinalaram a opção “Gostei muito”, de acordo com a sua opinião sobre a segunda atividade de escrita criativa dinamizada.

Tabela 16

Justificações para ter gostado muito da atividade: “Dar vida a um provérbio - Escrita num ‘pergaminho’” (assinalou a opção Gostei muito)

Categorias	Freq.	%
Destaque da expressão dramática (através do corpo e voz)	3	23,1%
Metodologia de trabalho	3	23,1%
Apreciação de um diferente contexto, de aprendizagem e treino da escrita	2	15,4%
Liberdade no processo de escrita	1	7,7%
Sentimento de ansiedade	1	7,7%
Gosto pela disciplina	1	7,7%
Não justificou	2	15,4%
Total	13	100%

Os resultados da análise das respostas possibilitaram aferir que se evidenciaram, com o mesmo número de ocorrências, o “Destaque da expressão dramática (através do corpo e voz)” (3 ocorrências, correspondente a 23,1%) e a “Metodologia de trabalho” (3 ocorrências, correspondente a 23,1%).

Esta primeira justificação salientada deve-se, também, ao que já foi alvo de reflexão sobre a importância dos textos serem lidos e/ou terem outro tipo de destinatário que não (apenas) os professores. Por esse motivo, importa termos presente que “em relação ao produto escrito, as experiências gratificantes estão ligadas sobretudo à partilha e à realização de funções” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 14). Além disso, é ainda de reforçar o papel aqui concedido à oportunidade de darem a conhecer o seu texto, não só pela leitura do mesmo, mas, de igual modo, pelo destaque concedido à expressão dramática. Aliás, noutros moldes, face ao ensino do teatro, Figueiredo (2019) faz uma observação interessante, quando refere que “o ensino do teatro a partir do princípio da colaboração proporciona ao estudante um sentido de propriedade sobre o seu próprio trabalho, tendo sua autoria no processo criativo” (Figueiredo, 2019, p. 257).

Além do mais, este tipo de experiências permite o desenvolvimento de habilidades sociais e o sentimento de liberdade para criar.

Por outro lado, face à segunda justificação apresentada, respeitante à metodologia de trabalho, importa destacar o trabalho cooperativo, no processo de escrita, em especial quando um dos alunos afirma: “Eu gostei muito porque fiquei num grupo bom e porque foi muito divertido.” (A8.). Na perspetiva de Niza et al. (2011), “quando os alunos escrevem em cooperação, verbalizam os problemas que lhes são postos por aquilo que querem dizer e pelo modo como o querem dizer, podem levantar hipóteses, discutir e fazer opções” (p. 37). Dito isto, trata-se de uma oportunidade de aprenderem uns com os outros, sendo que este trabalho em colaboração potencia a busca pela clareza da significação. Para tal, exige realizarem um trabalho conjunto de resolução de problemas linguísticos e textuais, bem como a construção de estratégias mais eficazes de comunicação por escrito. Assim sendo, “criam novas ideias, continuando a construir a compreensão do que querem dizer/escrever, e correm riscos com mais à-vontade” (Niza et al., 2011, p. 37).

Neste seguimento, há outro tipo de justificações partilhadas pelos alunos para terem gostado muito desta atividade, entre elas: a “Apreciação de um diferente contexto, de aprendizagem e treino da escrita” (2 ocorrências, correspondente a 15,4%), adjetivando-a como divertida, bem como reconhecendo esta como uma oportunidade de aprender e treinar a escrita – “Gostei muito porque foi uma forma divertida de aprender e treinar a escrita.” (A5.). Ademais, um aluno afirmou que sentiu, nessa atividade, “Liberdade no processo de escrita” (7,7%), dado que, segundo ele, “(...) podíamos escrever o que queríamos.” (A7.). Em contrapartida e de forma surpreendente, um aluno (7,7%) justificou ter gostado muito desta atividade, motivado pela categoria “Sentimento de ansiedade” (“Porque faz-me ansioso” (A19.)). Por sua vez, um outro aluno evidenciou que o motivo pelo qual gostou muito desta atividade se deveu ao “Gosto pela disciplina” (7,7%), afirmando, especificamente: “Porque eu gosto muito de tudo de português.” (A21.). De igual forma, é de realçar que dois dos inquiridos que assinalaram esta opção não a justificaram (correspondente a 15,4%).

A par das notas de campo registadas, com base nas observações realizadas, importa referir que um dos alunos no primeiro dia de intervenção, a 24 de maio de 2023 (cf. Anexo 22 – alínea a.), no decurso desta atividade, faltou. Por esse motivo, os grupos foram reformulados, atendendo aos que tinham sido idealizados inicialmente, isto é, 2

grupos de 4 elementos e 5 grupos de 3 elementos. Além disso, no decorrer da dinamização dessa atividade, um dos grupos acabou por ficar com apenas 2 elementos, posto que, nesse grupo, um dos alunos estava, constantemente, a desestabilizar o grupo, colocando constrangimentos à realização do desafio proposto, segundo as suas colegas e aquilo que foi verificado posteriormente. Então, este aluno realizou o desafio individualmente. Esta atitude foi tomada, atendendo às características da turma, a par dos seus comportamentos e atitudes. Além disso, como forma de os motivar e envolver no desafio, na altura, foi-lhes concedida a oportunidade de pensarem num colega com que gostariam de trabalhar, sendo o outro escolhido pela professora estagiária. Portanto, foram alertados que estavam a receber uma oportunidade e um voto de confiança e, caso quebrassem o combinado, realizariam o desafio individualmente.

Desde logo, com a descodificação dos provérbios, foi possível desenvolver a sua atenção e concentração. Em alguns casos, determinados alunos ficaram um pouco frustrados por, de imediato, não conseguirem descodificar os *emojis* associados ao provérbio. Num outro ponto de vista, alguns dos grupos revelaram alguma dificuldade em desenvolver o seu texto narrativo, ou seja, em “dar vida ao provérbio”, na medida em que, em grupo, tinham de gerir as ideias e debater entre eles. Na altura foi alertado que, no mínimo, tinham de escrever meia página.

Num outro dia, a 20 de junho (cf. Anexo 22 – alínea b.), ocorreu a oportunidade de lerem os seus textos narrativos, e de “darem vida aos mesmos”, através do corpo e da voz. Tal como já refletimos, esta turma privilegiava atividades que envolviam a Educação Artística. Nomeadamente, quando são os alunos a dramatizar estes momentos ficam, na sua maioria, muito empenhados, envolvidos e atentos, quer os que estão a protagonizar/dramatizar, quer os espectadores, seus colegas. Neste dia, o aluno que, anteriormente, elaborou o seu texto sozinho, integrou-se no grupo em que estava inicialmente. Igualmente, um aluno que não participou, num primeiro momento, na construção do texto, também se juntou a este grupo para ajudar na dramatização da história.

Sob outro ponto de vista, o facto de terem colado os restantes elementos da conclusão do pergaminho tornou-se um elemento muito importante e especial para eles, que, desde logo, os entusiasmou, de forma indelével. Estes elementos eram materiais reutilizáveis, concedidos pela professora estagiária, sendo que cada grupo tinha direito a duas palhinhas, onde em cada um dos seus furos tinha um balão pequeno.

Automaticamente, houve grupos que enrolaram o pergaminho, compreendendo o seu intuito.

No entanto, o uso da tecnologia prevista era, digamos um “extra”; todavia, isso não foi operacional, devido essencialmente ao tempo, mas também devido ao facto de alguns *tablets* não estarem a ligar à *internet*. Como o foco era a dramatização, usando o corpo e a voz, a estratégia referente à história sonorizada, por meio da tecnologia, não foi possível por essas razões, de modo a aproveitarmos o potencial tempo de aprendizagem. Aliás, esta estratégia, adveio de uma das leituras realizadas, sugerida por Santos e Serra (2015) nomeada “‘Ilustrar’ uma história com som” (p. 119).

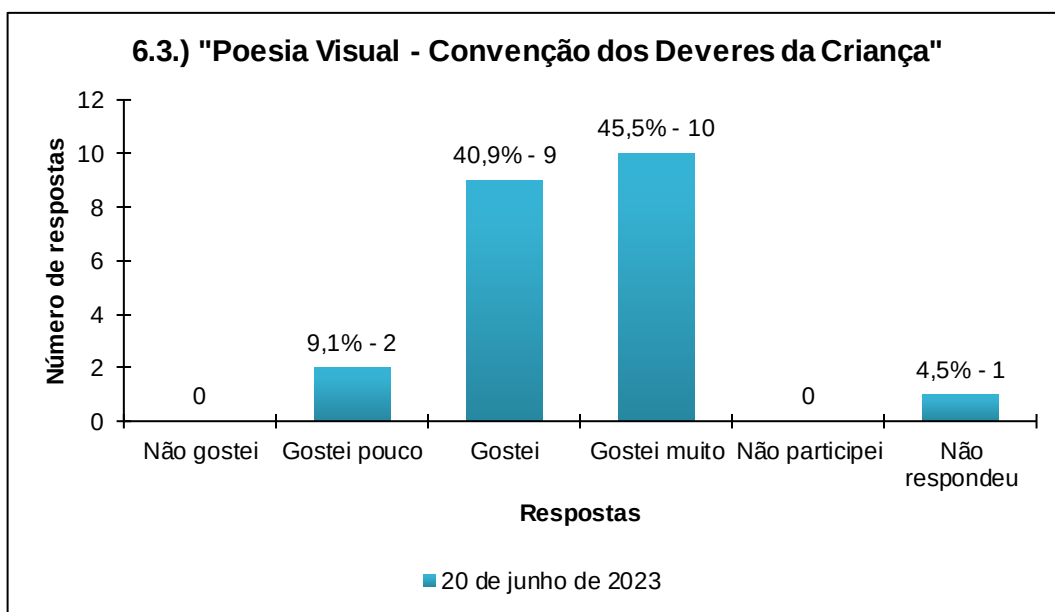
Em suma, quando se procedeu à articulação entre a escrita e a Educação Artística manifestou-se o interesse e o gosto pela turma, neste caso, ligado à dramatização das histórias da sua autoria, pois foram criadas em grupo (cf. Anexo 22 – alíneas c. e d.). Dentro do grupo, um aluno lia a história, à medida que os restantes elementos a dramatizavam. Além disso, o *feedback* e o entusiasmo da turma, enquanto assistia há dramatização, era visível e muito significativo, despertando toda a sua atenção e interesse. É que, por sua iniciativa, eram eles próprios que davam início à apresentação/atuação de cada grupo. Posto isto, todos procuraram fazer o seu melhor, dentro das suas possibilidades e capacidades, e isso teve o seu mérito. Concluindo, o teatro é um “meio privilegiado para a transmissão de ideias” (Vieites, 2014, p. 154), onde se dá voz a um texto e a uma história, ampliando o espaço à dimensão simbólica. A criança explora e descobre, tendo em conta as suas vivências, desde a imitação à dramatização pela libertação de criação, de expressão e do mundo interior.

7.3.3. 3.ª atividade: “Poesia Visual - Convenção dos Deveres da Criança”

Na Figura 37, apresentamos a análise das respostas dadas atendendo às seguintes solicitações: “6) Dá a tua opinião sobre as atividades de escrita criativa realizadas”/“6.3.) *Poesia Visual – Convenção dos Deveres da Criança*”/“Assinala com um X o quadrado que corresponde à tua opinião. Justifica a tua resposta, caso tenhas participado”. Cada participante teve de assinalar uma das seguintes opções: “Não gostei”, “Gostei pouco”, “Gostei”, “Gostei muito” ou “Não participei”.

Figura 37

Opinião dos participantes sobre a terceira atividade de escrita criativa realizada – “Poesia Visual – Convenção dos Deveres da Criança” (resultados da questão n.º 6.3. do inquérito n.º 2 – fim do estudo)



Da análise do gráfico acima (cf. Figura 37), é possível inferir que 45,5% dos alunos gostaram muito desta terceira atividade de escrita criativa, sendo que, igualmente, aferimos 9 ocorrências (correspondente a 40,9%) que assinalaram ter gostado desta atividade. No entanto, evidenciaram-se 2 ocorrências (correspondente a 9,1%) dos inquiridos que, na sua opinião, gostaram pouco desta atividade.

De seguida, pareceu-nos pertinente inquirir os alunos sobre as opções assinaladas, neste caso, face às seguintes: “Gostei pouco”, “Gostei” e “Gostei muito”. Primeiramente, vamos analisar e discutir as justificações alusivas às ocorrências, respeitantes aos alunos que consideraram ter gostado pouco desta terceira atividade de escrita criativa (cf. Tabela 17).

Tabela 17

Justificações para ter gostado pouco da atividade: “Poesia Visual - Convenção dos Deveres da Criança” (assinalou a opção Gostei pouco)

Categorias	Freq.	%
------------	-------	---

Insatisfação face à falta de oportunidade de escrita (no quadro de giz e/ou no computador)	1	50%
Não elaborou o desenho	1	50%
Total	2	100%

Da análise dos resultados da tabela acima (cf. Tabela 17), depreendemos que as justificações concedidas pelos inquiridos que evidenciaram ter gostado pouco desta atividade interligam-se com momentos específicos. Um dos alunos apresentou a sua “Insatisfação face à falta de oportunidade de escrita (no quadro de giz e/ou no computador)” (50%). Possivelmente, ainda que não tenhamos dados mais concretos, este aluno podia-se estar a referir ao facto de, nas atividades de escrita realizadas no quadro de giz e/ou no computador, de entre os outros colegas que tiveram essa oportunidade de o experienciar, o mesmo não a teve. Portanto, demonstra o seu desagrado, por não ter tido esse tipo de oportunidade. Na verdade, atendendo ao número de alunos por turma, não é possível, durante uma determinada atividade, todos eles a terem.

Por outro lado, a outra justificação apresentada deve-se ao facto, segundo o inquirido, de não ter elaborado o desenho (1 ocorrência, correspondente a 50%). Talvez se esteja a referir ao momento em que se procedeu à representação da “Convenção dos Deveres da Criança”, através de um poema visual (caligrama). Deste modo, esta sua insatisfação pode estar associada ao momento em que esta foi desenhada através do recurso digital, nomeado “Language is a Virus”, sendo que apenas, uma aluna teve essa oportunidade, demonstrando-a à turma, por meio da sua projeção no quadro interativo. Se for este o caso, isso deve-se às razões anteriormente apresentadas, dado o número de alunos por turma. Habitualmente, o que se faz é tentar diversificar os alunos que escrevem no quadro e/ou no computador, de uma atividade para outra. Por sua vez, todos tiveram a possibilidade de fazer o seu próprio desenho, numa perspetiva pessoal, de como gostavam de ver representada a “Convenção dos Deveres da Criança”, por meio de um poema visual (caligrama).

Na Tabela 18, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas pelos alunos que assinalaram ter gostado desta terceira atividade de EC.

Tabela 18

Justificações para ter gostado da atividade: “Poesia Visual - Convenção dos Deveres da Criança” (assinou a opção Gostei)

Categorias	Freq.	%
Gosto pelos direitos das crianças	1	11,1%
Preferência por outro formato da “Convenção dos Deveres da Criança”	1	11,1%
Dificuldades na elaboração do formato pessoal proposto da “Convenção dos Deveres da Criança”	1	11,1%
Extensão da produção escrita	1	11,1%
Apreciação de um diferente contexto, de aprendizagem e treino da escrita	4	44,4%
Não justificou	1	11,1%
Total	9	100%

Depreendemos da tabela cima (cf. Tabela 18) que os alunos aferiram ter gostado desta atividade, sobretudo pela sua “Apreciação de um diferente contexto, de aprendizagem e treino da escrita” (44,4%). Além disso, importa, ainda, destacar as suas justificações, entre elas: o prazer sentido por um dos inquiridos na leitura do que foi escrito; o destaque à criatividade concedido a esta experiência de escrita, pois, como já dissemos, “Foi criativo” (A15.) e o interesse realçado por um dos inquiridos à “Aprendizagem digital”, perspectivada como “divertida” (A22.).

Neste sentido, é importante compreendermos que “students are more likely to express their creative potential when they are involved in meaningful and authentic activities that fit their personal interests and abilities, and are also intellectually challenging” (Kampylis & Berki, 2014, p. 14). Numa outra perspetiva, quando é realçada a questão da aprendizagem digital, esta encontra-se ligada ao conhecimento e ao uso de um recurso digital para a elaboração de um poema visual (caligrama), decorrente da representação da nossa “Convenção dos Deveres da Criança”. Posto isto, os professores devem repensar o uso de programas informáticos dado que estes, no ponto de vista de Alves e Silva (2022), “contribuem para o desenvolvimento de competências necessárias à escrita e motivam os alunos para que estes persistam nas tarefas de escrita. Por ser uma tarefa complexa e difícil, a escrita implica motivação e esforço” (p.

305).

Numa outra perspectiva, é ainda possível encontrarmos outras justificações entre elas: o “Gosto pelos direitos das crianças” (11,1%); a “Preferência por outro formato da Convenção dos Deveres da Criança” (11,1%); as “Dificuldades na elaboração do formato pessoal proposto da ‘Convenção dos Deveres da Criança’” (11,1%) e a “Extensão da produção escrita” (11,1%). Neste último caso, o aluno demonstrou o seu gosto por esta atividade de escrita, uma vez que “Não escrevemos muito.” (A13.). Assim sendo, evidencia que os seus gostos pelas atividades de escrita, em contexto educativo, podem estar, de igual modo, interligados com a extensão das produções textuais propostas. Ademais, é ainda de referir que um dos inquiridos face à opção assinalada, “Gostei muito”, não a justificou (11,1%).

Quisemos, igualmente, compreender as justificações dadas pelos alunos por terem assinalado que gostaram muito desta atividade de escrita. Na Tabela 19, apresentamos a análise das respostas dadas.

Tabela 19

Justificações para ter gostado muito da atividade: “Poesia Visual - Convenção dos Deveres da Criança” (assinalou a opção Gostei muito)

Categorias	Freq.	%
Apreciação da dimensão estética da “Convenção dos Deveres da Criança”	2	20%
Metodologia de trabalho	1	10%
Oportunidade de aprendizagem	3	30%
Sentimento de diversão	1	10%
Apreciação do contexto de escrita	1	10%
Melhoria da capacidade de escrita	1	10%
Não justificou	1	10%
Total	10	100%

Da análise da tabela acima apresentada (cf. Tabela 19), é possível verificar que, em 10 ocorrências, três das justificações aludem à perceção dos inquiridos sobre esta atividade de escrita, enquanto uma “Oportunidade de aprendizagem” (30%), entre elas: “(...) porque aprendi os deveres das crianças.” (A12.) e “Porque fiquei a ver os meus

direitos.” (A19.). Por outro lado, uma outra das justificações a destacar é a “Apreciação da dimensão estética da ‘Convenção dos Deveres da Criança’” (20%), adjetivando o seu formato em coração de “bonito” (A1. e A6.). Segundo a experiência de Santos e Balancho (1989), “se iniciarmos os alunos no prazer lúdico da desmontagem das palavras, nos jogos de significado e significante, lhes mostrarmos poema visuais, construirmos outros em conjunto com eles, cedo aprenderão a fruir a função poética da linguagem” (Santos & Balancho, 1989, p. 42).

Neste sentido, os outros alunos justificaram, igualmente, a sua preferência por esta atividade de escrita criativa pela importância conferida à “Metodologia de trabalho” (10%), neste caso, como por eles referido: “Porque, podemos trabalhar em coletivo” (A2.), a um “Sentimento de diversão” (10%), à “Apreciação do contexto de escrita” (10%) e a uma oportunidade de “Melhoria da capacidade de escrita” (10%). Por sua vez, houve um dos inquiridos que assinalou esta preferência, ou seja, a opção “Gostei muito” face à atividade referida; no entanto, não justificou a sua resposta (10%). Para além disso, esta atividade demonstrou, uma vez mais, a importância da escrita colaborativa, na medida em que os alunos “têm de gerir a diversidade de propostas que vão sendo feitas, a articulação entre as diferentes perspetivas, a escolha, negociação e conciliação entre os diferentes pontos de vista” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 24).

Nesta linha de pensamento, tendo-se, de igual forma, em consideração as notas de campo, com base na observação participante, tecem-se as seguintes considerações sobre esta terceira atividade de escrita criativa. É importante, em primeiro lugar, realçar que os alunos ficaram surpreendidos quando lhes foi referido que não iriam fazer um poema, num formato tradicional, revelando surpresa face à proposta, especialmente quando lhes foi mostrado exemplos de poesia visual (caligrama), sobre a qual nunca tinham ouvido falar até esse momento. No que se refere ao seu envolvimento, é de destacar o seu interesse por atividades que valorizem a oralidade, associado sobretudo à leitura do mundo, a par dos seus conhecimentos prévios e das suas experiências pessoais e coletivas sobre uma dada temática (cf. Anexo 23 – alíneas a. e b.).

Neste caso, o tema da produção textual surgiu da abordagem aos “Direitos das Crianças”, revelando-se muito importante discutir com a turma sobre estes assuntos, sensibilizando-a para os temas em apreço. Todavia, o parecer de Luísa Ducla Soares, no livro abordado, “Os Direitos das Crianças”, revelou-se essencial para aludir a esta relação de complementaridade entre os direitos e os deveres. Por essa razão, o facto

de aceitarmos o desafio que Luísa Ducla Soares propôs neste livro, sobre a realização de uma “Convenção dos Deveres da Criança”, revelou-se como uma mais valia na discussão desta temática, também pela sua clareza e pelos exemplos apresentados sobre a abordagem da mesma. No decorrer da discussão, houve o cuidado de alertar as crianças a saber ver os “dois lados da moeda”, não focando apenas a questão dos direitos, mas, igualmente, nos seus deveres.

Um outro objetivo a ter em conta quando se apresentam diversos livros para abordar alguns dos conteúdos propostos, como é o caso, é o de motivar os alunos para a leitura e, conseqüentemente, o de fomentar o gosto pela leitura, despertando neles a curiosidade sobre os livros. Posto isto, atualmente, é possível verificar a importância de boas leituras, desde cedo, na vida da criança. Este facto acontece quando várias entidades possibilitam a interação com a leitura e se compreende como tirar partido dela. Assim sendo, quando não é possível encontrar “muitos recursos e materiais nas salas de atividades/aula é importante que o educador/professor tente levar um leque abrangente de recursos e/ou acompanhem as crianças a outros locais, como por exemplo bibliotecas escolares (ou municipais sempre que possível).” (Renca et al., 2020, p. 160).

Neste seguimento, a turma sugeriu um conjunto de deveres, de forma consciente também do seu papel no cumprimento dos mesmos. Um outro aspeto que, igualmente, se revelou interessante e apelativo aos alunos foi a realização desta convenção, de forma poética, por recorrermos à poesia visual (caligrama). Depois foi acordado e atribuído o título “Convenção dos Deveres da Criança” e, através de uma votação, atendendo às opções sugeridas, venceu o formato de “coração” (<3), pela maioria dos votos.

Num outro ponto de vista, a opção de eleger-se o poema visual (caligrama) deveu-se ao facto de trazermos aos alunos uma outra forma de encontrar poesia, que não a tradicional. Quando cada aluno teve a oportunidade de dar forma ao poema visual (caligrama), representativo da “Convenção dos Deveres da Criança”, compreenderam o desafio que este trazia, pois tinham de incluir todos os deveres definidos em coletivo, sem os repetir, deixando perceptível a leitura dos mesmos, dando o seu cunho pessoal e criativo. Este tipo de atividade despertou-lhes interesse, o que exigiu que os alunos fossem desafiados, especialmente a sair da sua zona de conforto, comunicando através de distintas linguagens e formas de ver o mundo. Neste sentido, a poesia visual

(caligrama) pode ser perspectivada, enquanto um lugar de encontro entre o verbal e o icónico, a par do seu profundo e efetivo diálogo (Batista, 2018). Além disso, “é por meio dela que se unem o novo e o tradicional, reafirmando que há espaço para os dois e que um não substitui nem sobrepõe o outro, como em alguns momentos se supôs” (Batista, 2018, p. 33).

Diante disso, relativamente à oportunidade de cada aluno assumir essa liberdade criativa de dar um outro formato a esta convenção, numa folha em branco, segundo os seus interesses, atendendo ao tema alvo, surgiram diferentes disposições gráficas do texto escrito (cf. Anexo 23 – alínea c.). Um dos mais diferenciados poemas visuais elaborados foi a representação da convenção em formato de “coelho”, por uma aluna. A principal razão foi “que os adora”; contudo, quando questionada sobre a escolha desse formato, a sua justificação foi que um dos deveres das crianças deve ser, igualmente, o de respeitar os animais. De um modo geral, a par deste desafio, os alunos sentiram, verdadeiramente, o desafio de elaborarem um poema visual (caligrama), pois tinham de incluir nele todos os deveres listados. No entanto, todos conseguiram superar este último desafio, evidenciando-se o seu empenho. Assim sendo, “se partirmos da realidade vivida pelo aluno ou tocarmos em seu mundo em algum momento, o que parece distante fica muito mais próximo e o que parece difícil fica mais palpável, mais real e mais interessante.” (Batista, 2018, p. 36).

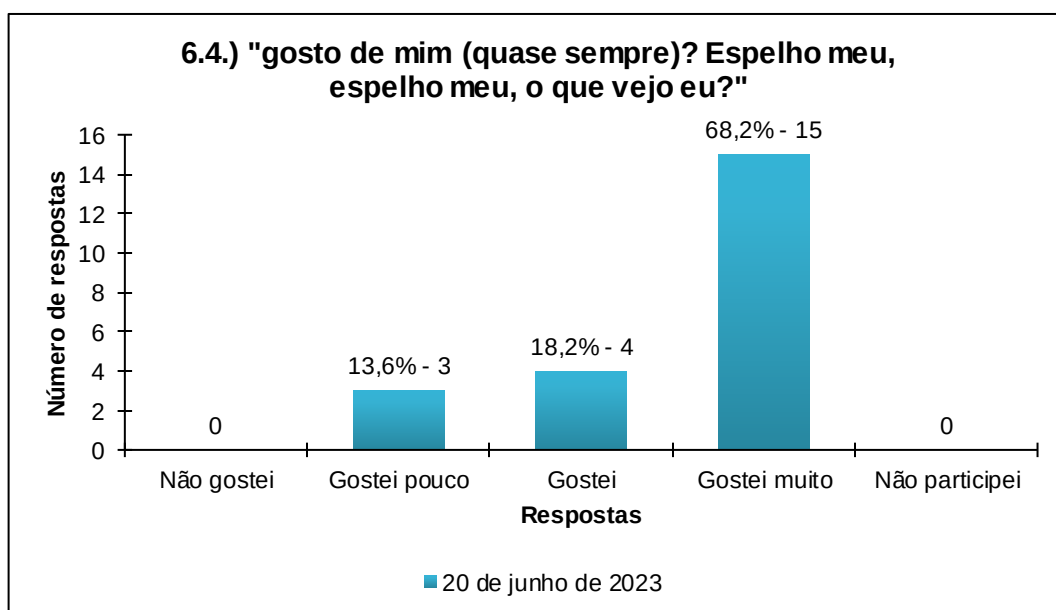
Posto isto, é essencial procurarmos ter sempre o cuidado de sensibilizar os alunos para questões ligadas à cidadania, procurando provocar neles alguma reflexão sobre as nossas atitudes e comportamentos e o impacto que têm na nossa vida: em nós, nos outros e no mundo. Assim, “constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (Freire, 1996, p. 46). Logo, este trabalho sobre os direitos e deveres da criança são essenciais, desde cedo, serem conhecidos e refletidos. Segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), as crianças devem ser capazes de pensar de forma crítica e reflexiva sobre estas questões e de conhecer e respeitar “princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta” (p. 16). De igual modo, devem ser capazes de “demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos” (Martins et al., 2017, p. 18). Neste caso, este encontro entre o *saber fazer* e o *saber ser* sucedeu-se por meio da escrita (criativa).

7.3.4. 4.^a atividade: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?”

Na Figura 38, apresentamos a análise das respostas dadas, atendendo às seguintes solicitações: “6) Dá a tua opinião sobre as atividades de escrita criativa realizadas”/“6.4.) gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?”/“Assinala com um X o quadrado que corresponde à tua opinião. Justifica a tua resposta, caso tenhas participado”. Cada participante teve de assinalar uma das seguintes opções: “Não gostei”, “Gostei pouco”, “Gostei”, “Gostei muito” ou “Não participei”.

Figura 38

Opinião dos participantes sobre a quarta atividade de escrita criativa realizada – “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?” (resultados da questão n.º 6.4. do inquérito n.º 2 – fim do estudo)



Da sua análise depreendemos, uma vez mais, que a maioria dos alunos, (15 ocorrências, correspondente a 68,2%), manifestou ter gostado muito desta atividade de escrita criativa. Numa outra perspetiva, outros 4 alunos partilharam que gostaram também desta atividade (4 ocorrências, correspondente a 18,2%). Apesar disso, houve 3 alunos que confidenciaram ter gostado pouco desta atividade (3 ocorrências, correspondente a 13,6%). Deste modo, importa compreendermos as justificações dadas

por cada aluno, para terem assinalado uma dessas opções: “Gostei pouco”, “Gostei” e “Gostei muito”.

Na Tabela 20, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas por cada aluno, que assinalaram a opção “Gostei pouco”.

Tabela 20

Justificações para ter gostado pouco da atividade: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?” (assinalou a opção Gostei pouco)

Categorias	Freq.	%
Tempo da atividade	1	33,3%
Insatisfação face à partilha de opinião	1	33,3%
Insatisfação face à realização da atividade com um colega	1	33,3%
Total	3	100%

Dos resultados obtidos, podemos aferir que dessas 3 ocorrências, cada um dos alunos apresentou justificações diferentes para, na sua opinião, ter gostado pouco desta atividade. Uma delas alude ao “Tempo da atividade” (33,3%), isto é, no entender do aluno, a atividade demorou muito tempo. Este motivo deveu-se ao facto de, em especial, a atividade relacionada à “entrevista” a pares ter demorado mais tempo do que o previsto e, conseqüentemente, ter exigido mais tempo para realizarem as restantes atividades planificadas, incluindo o momento da escrita da carta. Este aspeto faz-nos refletir sobre uma das questões quando falamos da aprendizagem: a atenção. Os alunos têm um tempo médio de atenção, que varia entre 10 e 20 minutos, dependendo da sua idade e do seu nível de maturidade. Assim sendo, “é difícil, a menos que um aluno esteja altamente motivado intrinsecamente, que os períodos de atenção durem muito para além disso de forma continuada” (Rato, 2023, pp. 66-67). Daí ser fundamental uma aula apresentar momentos diferenciados, para que ocorra um melhor aproveitamento e acompanhamento pelos alunos.

Além do mais, uma outra justificação deve-se à “Insatisfação face à partilha de opinião” (33,3%), nesta atividade, pois, como refere o aluno, “Eu gostei pouco porque não gosto de partilhar a minha opinião com os outros.” (A8.). Possivelmente, esta opinião pode estar relacionada com o desafio das “entrevistas” a pares, uma vez que

exigia esta “abertura” ao seu par, atendendo a aspetos de cariz pessoal. Por outro lado, uma outra justificação apresentada para um aluno ter gostado pouco da atividade esteve relacionada com a sua “Insatisfação face à realização da atividade com um colega” (33,3%), pois, como refere, “Porque não queria estar com um colega.” (A19.). A par disso não sabemos, concretamente, se este aluno se referia à metodologia de trabalho, isto é, ao trabalho a pares, ou se estava relacionado ao colega com quem trabalhou. Esta última dúvida surge devido ao facto de alguns alunos desta turma demonstrarem desagrado e falta de vontade de trabalhar com qualquer colega.

De seguida, na Tabela 21, analisamos as justificações apresentadas pelos alunos que referiram ter gostado desta quarta atividade de escrita criativa.

Tabela 21

Justificações para ter gostado da atividade: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?” (assinalou a opção Gostei)

Categorias	Freq.	%
Oportunidade de expressão	1	25%
Oportunidade de reflexão	1	25%
Metodologia de trabalho	1	25%
Apreciação do contexto da escrita	1	25%
Total	4	100%

A leitura da tabela acima apresentada (cf. Tabela 21) demonstra-nos, novamente, que o gosto por esta atividade se deve a razões diferentes. Um dos alunos apontou como justificação a “Metodologia de trabalho” (25%), enquanto uma oportunidade de fazer as atividades propostas “(...) com uma colega” (A16.). Além disso, uma outra justificação sublinhou que este foi “(...) um bom trabalho de reflexão” (A15.), e, portanto, perspetivou esta atividade como uma “Oportunidade de reflexão” (25%). A par disso, um outro aluno desabafou que foi uma “Oportunidade de expressão” (25%), considerando que, por meio desta atividade de escrita criativa, conseguiu exprimir-se. Sobressai, igualmente, o adjetivo atribuído ao percurso desenvolvido através desta atividade de EC apelidado de “(...) fixe” (A17.), evidenciando-se a “Apreciação do contexto da escrita” (25%).

Na Tabela 22, apresentamos as justificações concedidas pelos alunos que

mencionaram ter gostado muito desta quarta atividade de escrita criativa.

Tabela 22

Justificações para ter gostado muito da atividade: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?” (assinhou a opção Gostei muito)

Categorias	Freq.	%
Apreciação do contexto da escrita	2	13,3%
Oportunidade para desabafar e partilhar (segredos e gostos)	3	20%
Apreciação da dimensão estético-literária do livro pop-up “gosto de ti (quase sempre)” de Anna Llenas	1	6,7%
Oportunidade de conhecer melhor os colegas	4	26,7%
Compreensão das características dos colegas	1	6,7%
Sem um motivo (em especial)	1	6,7%
Metodologia de trabalho	1	6,7%
Não justificou	2	13,3%
Total	15	100%

A leitura desta tabela (cf. Tabela 22) revela-nos que as justificações apresentadas, face à preferência pela atividade de EC em questão, sublinham, quase com a mesma ênfase, a “Oportunidade de conhecer melhor os colegas” (26,7%) e a “Oportunidade para desabafar e partilhar (segredos e gostos)” (20%). Seguido da “Apreciação do contexto da escrita” (2 ocorrências, correspondente a 13,3%), considerando esta experiência “(...) fixe” (A1.) e “(...) legal” (A18.). Neste sentido, é pertinente referir que “a linguagem é, acima de tudo, ‘comunicação’. (...). Comunicamos para nos fazermos compreender, mas também para nos compreendermos a nós próprios” (Santos & Balancho, 1989, p. 21). Posto isto, quanto maior for o nosso domínio linguístico, melhor nos exprimirmos e comunicamos com o mundo exterior.

Ademais, uma das justificações destacadas por um dos alunos relaciona-se com a primeira justificação realçada anteriormente, ao mencionar que “Eu gostei dessa atividade, porque foi uma forma de compreendermos as características dos colegas” (A12.). Portanto, nessa oportunidade que teve de conhecer o seu par, destacou algo muito importante, ligado ao sentimento de empatia, perspetivando que esta atividade foi um meio que possibilitou a “Compreensão das características dos colegas” (6,7%).

Neste sentido, reforçamos o seguinte pensamento: “É por meio de nossas diferenças que educamos uns aos outros e é por meio de nossos contextos compartilhados que o que aprendemos ganha significado” (Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO, 2022, p. 51). A par disso, um outro aluno considerou que a preferência manifestada por esta atividade se deveu à “Metodologia de trabalho” (6,7%), por ter tido a ocasião de “Participar com o colega” (A14.), demonstrando que isso tornou esta experiência mais significativa para si.

Num outro ponto de vista, um aluno compartilhou que gostou muito da história, sendo que, no seu entender, “(...) era uma história muito bonita” (A6.). Dessa forma, apela à “Apreciação da dimensão estético-literária do livro pop-up ‘gosto de ti (quase sempre)’ de Anna Llenas” (6,7%). O livro-objeto, em formato *pop-up*, tem vindo a assumir importância na Literatura para a Infância, revelando-se um recurso inestimável. O destaque, desta vez, é o uso do livro *pop-up*, intitulado “gosto de ti (quase sempre)” de Anna Llenas (2020). Este livro privilegia “indagar o modo como os espaços reconstruídos na dupla página instigam uma multidimensionalidade lúdica e criativa que fomenta a empatia”; “pôr a descoberto o caráter plurissignificativo das materialidades deste livro pop-up, para a compreensão da aceitação do Outro, potenciando a vivência de emoções que vão ao reencontro de práticas de cidadania responsável e ativa” e “apontar itinerários de leituras potenciados pelas peculiaridades reapresentadas no espaço da página” (Melão, 2022, pp. 3-4).

Por outro lado, um dos alunos aferiu que gostou muito desta atividade; no entanto, a sua justificação apenas foi “Porque sim.” (A14.). Por esse motivo apresenta uma opinião “Sem um motivo (em especial)” (6,7%). Além disso, evidenciaram-se duas ocorrências que não justificaram a sua resposta (13,3%).

Em conclusão, este itinerário entre a leitura e a escrita deixou bem patenteada a ideia de que as palavras precisam de fazer fricção e provocar estranhamento, de onde resultam as subsequentes transformações, a partir da sua leitura e escrita. Deste modo, a turma deve ser perspectivada, enquanto “um espaço de descoberta, de valorização e de reconhecimento desta dupla relação com a escrita. São inúmeras as oportunidades para, por meio da escrita, explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7).

Neste seguimento, atendendo às notas de campo, é bom salientar que, desde

imediatamente, os alunos destacaram diferenças nos livros apresentados, numa fase inicial, face a diferentes aspetos, entre eles: o tamanho, as cores, as ilustrações, as formas, o escritor, o ano, o ilustrador, o título, as personagens. Na diferença do livro “gosto de ti (quase sempre)”, na versão tradicional para a *pop-up*, uma aluna deu logo conta que um dos livros era *pop-up*, ao ler o que estava na capa. Quando foi pedido para esclarecer o que significava ser um livro “pop-up”, a mesma disse que era algo que aparentava ser “3D”. Na verdade, este tipo de livro foi uma “novidade” para a maioria dos alunos. Alguns deles destacaram logo algumas das diferenças entre esses dois livros, pois um era mais largo na lombada e era mais pequeno em tamanho, assim como evidenciaram que, as páginas de um livro para outro, se diferenciavam pela sua espessura. De igual modo, ficaram logo curiosos para descobrir o que iriam encontrar nesse livro. Logo, como frisa Melão (2020), “vamos aprendendo a ser leitores, cultivando a atenção ao detalhe e procurando hospedar a generosidade dos silêncios que, por vezes, transbordam das páginas impressas, bem como acolher os livros que nos chamam, abertamente, desde o título” (p. 77).

Neste sentido, após a leitura da história, no decorrer da sua discussão em coletivo, explicaram devidamente as distintas mensagens que esta transmitia, realçando que, apesar das diferenças das personagens, Rita e Rui, estes eram muito amigos (cf. Anexo 24 – alíneas a. e b.). Para sintetizar esta discussão, uma aluna escreveu, no quadro de giz, uma frase que para a turma resumiu a história: “Sendo muito diferentes são muito amigos”, sublinhando-se, em coletivo, duas palavras importantes: “diferentes” e “amigos”.

Posteriormente, a proposta intitulada de “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?”, levou a surpresas, um tanto inesperadas, pois possibilitou-nos compreender o modo como cada aluno olha para si e a perceção da sua própria imagem (cf. Anexo 24 – alínea c. – Tabela 23). Algumas das suas partilhas deixaram-nos com um sentimento de preocupação, refletindo sobre o facto de nestas idades as crianças já lidarem com confrontos internos e, conseqüentemente, com sentimentos e imagens menos positivas de si próprias. Este foi, claramente, um desafio!

No período da tarde, ocorreram as leituras das cartas realizadas por cada par de alunos, sendo que cada um leu uma parte da sua carta. Por exemplo: um aluno leu as informações iniciais, a data e a saudação, e a parte final, a despedida e o “p.s.”, enquanto o outro aluno leu o corpo de texto, isto é, a informação que levou a pessoa a

escrever à turma. Aliás, é importante ainda realçar que o “p.s.” foi uma sugestão apresentada por um aluno, quando foi pedido que, nas suas cartas, dedicassem um espaço para escreverem uma frase apelativa à importância de respeitarmos a diferença. Deste modo, este aluno sugeriu que essa frase fosse escrita na parte final da carta, usando-se o “p.s.” e, portanto, esta foi uma proposta aceite e muito oportuna (cf. Anexo 24 – alínea d.). Por sua vez, ao criarem uma nova pessoa, com a junção das características do respetivo par de alunos, isso ajudou-os a olharem não só para si, mas para o outro, verificando as qualidades, as características, entre outros aspetos que decidiram, a pares, destacar, na carta que escreveram.

Diante disso, no final da atividade de EC ocorreu uma reflexão com a turma sobre o trabalho desenvolvido, atendendo, especialmente, a alguns dos comentários menos positivos escritos e lidos sobre si próprios, tais como: um aluno achar que era “gordo”, quando não o era; uma aluna achar que era “feia” e “burra”; entre outras partilhas. Posto isto, umas das questões finais alvo de reflexão foi a seguinte: por que razão/razões alguns alunos têm uma imagem sobre si menos positiva? Curiosamente, uma das alunas que tem uma imagem muito negativa de si própria foi a primeira a levantar o braço e a responder: “- Há comparação uns com os outros”. Um dos exemplos apresentados aludiu à questão de haver comparações entre colegas face à corrida, isto é, alguns alunos eram mais rápidos a correr, enquanto outros eram vistos como mais lentos. Uma outra aluna, face à questão levantada, mencionou que essa percepção negativa sobre si próprio podia estar relacionada com problemas pessoais, adiantando um outro aluno que também podia ser devido a problemas psicológicos. Outro aluno ainda mencionou que, de igual forma, poderia dever-se a “problemas familiares”.

Além disso, embora não tenhamos tido a oportunidade de realizar um livro de reclamações e elogios, como estava planificado, levou a um outro momento, também ele interessante. Uma aluna, quando foi sugerido a criação de um “mini-livro”, mencionou que sabia fazer um livro a partir de uma folha A4, demonstrando esse processo, sugerindo que o poderia ensinar aos seus colegas. Então, os pares foram divididos, isto é, enquanto um aluno “passava a limpo” a carta para uma folha branca, o colega reunia-se num espaço dedicado à construção do “mini-livro”, liderado pela aluna que tomou essa iniciativa, a qual explicava como fazer um livro, a partir de uma folha A4. Os seus colegas ficaram motivados e atentos com esta proposta, embora alguns com dificuldades e outros não conseguindo mesmo finalizar a construção de um “mini-livro”; todavia tentaram-no, dada a experiência que lhes suscitou curiosidade,

entusiasmo e interesse. Um deles, inclusivamente, depois, na hora de almoço, fez um “mini-livro”, de forma autónoma, demonstrando entusiasmo por o ter conseguido construir, ficando também um outro aluno fascinado com esse “mini-livro”.

Logo, o itinerário percorrido, por meio do entrelaçamento da leitura e da escrita, ajudou a compreender a importância deste tipo de atividades, como forma de conhecermos e compreendermos melhor os alunos. Nesta conformidade, isso levou-nos a refletir sobre a importância deste tipo de atividade, no início do ano letivo, como um meio de melhor lidarmos e nos relacionarmos com a turma. Igualmente, foi uma oportunidade dos alunos se conhecerem melhor a si próprios e uns aos outros. Por outro lado, o livro serviu ainda como um “veículo” para refletirmos sobre a importância da diferença, respeitando-a, pois esta torna cada um de nós um ser único. Todo este percurso leva-nos a repensar o papel do professor, nos diversos campos em que atua, não apenas em relação ao conhecimento científico que ambiciona que os alunos alcancem, mas também como agente que sabe valorizar a dimensão do “saber ser”, através dos seus sentimentos, emoções, atitudes e comportamentos. Assim sendo, na escola temos de aprender a viver em grupo, assim como na sociedade, sendo que a “escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Martins et al., 2017, p. 13). Isto leva-nos a reconhecer a importância da educação para a cidadania, dado que prepara os jovens para viver em sociedade. Inclusive, como salienta Melão (2020), “educar com/para a leitura e a criatividade é, pois, cada vez mais, um exercício responsável de cidadania(s)” (p. 78).

De seguida, vamos tecer algumas considerações sobre o trabalho de investigação desenvolvido, apresentando, desde já, as conclusões do estudo.

8. Conclusões do estudo

“Não me parece que tenha interesse que o aluno seja um perfeito teórico da língua ou que ele domine (mais ou menos) as principais dificuldades ortográficas e gramaticais, se, por outro lado, não é capaz de se exprimir oralmente ou por escrito.”
(Bach, 1991, p. 13)

No início da presente investigação, na seleção e na enunciação do problema,

propusemo-nos responder às seguintes questões de investigação: “1. De que modo o desenvolvimento do processo de escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico pode fomentar a criatividade?” e “2. Como é que a implementação de atividades que promovem a escrita criativa pode incrementar o gosto pela mesma?”.

Com a finalidade de obtermos conclusões, implementámos dois inquéritos por questionário, perspectivados como dois convites à reflexão sobre a escrita, um no início do trabalho de investigação e outro na fase final da dinamização das atividades propostas com os alunos. Além disso, recorremos a observações participantes, com recurso a notas de campo, atendendo-se, igualmente, ao trabalho desenvolvido pelos estudantes. Deste modo, iremos começar por esclarecer como é que os objetivos do vigente estudo foram alcançados.

Quanto ao primeiro objetivo, *compreender de que modo é que os alunos perspetivam a escrita em contexto educativo (relação dos alunos com a escrita)*, evidenciamos que, dos resultados obtidos no início da investigação e no fim das atividades implementadas, de um modo geral, a relação dos participantes com a escrita não se alterou, atendendo às respostas facultadas. No entanto, pudemos aferir que na turma, onde incidiu o estudo, a maioria dos alunos evidenciaram gostar de escrever. Apesar disso, a par das suas justificações, face ao gosto pela escrita, é destacado, por alguns participantes, que dependia do tipo de texto e/ou da finalidade da escrita. Por outro lado, houve outros participantes que reconheceram outras formas de vantagens, contributos e perceções face à escrita, tais como: a possibilidade/oportunidade de expressão e incremento e partilha da imaginação; a libertação da criatividade e o aumento do vocabulário; a melhoria da caligrafia; o gosto e interesse inerente à escrita; necessidades futuras (profissão); oportunidade de aprendizagem; liberdade no que escrever; aprender a escrever mais rápido; desenvolvimento de um sentimento de calma; gosto/preferência pela disciplina (Português); sentimento de diversão; incremento da motivação e a melhoria da capacidade de escrita. No entanto, há um grupo de alunos que manifestou não gostar de escrever pelas seguintes razões: falta de criatividade e dificuldades em expressar-se; esforço físico e mental; sensação de aborrecimento e preguiça. Portanto, um dos desafios foi potenciar em todos os alunos o gosto pela escrita e/ou pelo menos proporcionar momentos prazerosos com a mesma, através de atividades de escrita criativa.

Atendendo ao segundo objetivo, *compreender como as metodologias de*

trabalho, os tipos de texto e as preferências de escrita face ao tema livre e ao tema proposto influenciam o processo de escrita e o processo criativo, na perspetiva dos alunos, iremos analisar por partes, no sentido de obtermos melhores conclusões.

Num primeiro momento, face às *metodologias de trabalho*, evidenciou-se que a nível da preferência pelo modo como escrever na escola, ela recaiu na escrita individual, seguida da escrita em grupo e, em número baixíssimo, na escrita de um texto coletivo. Apesar disso, podemos destacar, com base no *feedback* recebido pelos alunos nas atividades de EC desenvolvidas, que a metodologia de trabalho foi uma das categorias mais mobilizadas, atendendo às suas justificações. Na primeira atividade de EC, um aluno evidenciou este aspeto, de forma positiva, valorizando a oportunidade de terem feito tudo em grupo, neste caso, a atividade mobilizou um trabalho individual e cooperativo/colaborativo. Por sua vez, considerou pertinente ter destacado esta ideia de cooperação/colaboração. Na segunda atividade de EC, foi ressaltada, por 5 alunos, a importância da metodologia de trabalho em grupo. Na terceira atividade de EC, houve, pelo menos, um aluno que voltou a destacar a questão da metodologia de trabalho, ao aferir que foi uma oportunidade de trabalharem em coletivo. Na quarta e última atividade de EC, foi realçada, novamente, por dois alunos, a metodologia de trabalho, atendendo à oportunidade que tiveram de participarem com um colega.

Portanto, parece-nos possível aferir que a metodologia de trabalho influencia o processo de escrita e o processo criativo, na perspetiva dos alunos. Uma daquelas que nos parece ser uma das principais razões que lhe subjazem é: depende com quem cada aluno tem a oportunidade de trabalhar, especialmente quando se trata de uma proposta de escrita a pares e/ou em grupo. A par disso, o ambiente e o clima propício para a escrita interferem na sua disposição e motivação, quer para escrever, quer para ser criativo. Além do mais, verifica-se que as atividades de EC promovidas influenciam o modo como encaram o desafio de escrever e, conseqüentemente, a metodologia de trabalho, face à forma como são propostas, despertando ou não o seu interesse para escrever.

Num segundo momento, relativamente ao *tipo de texto*, diríamos que ele também influencia o processo de escrita e o processo criativo, na perspetiva dos alunos. No início do estudo, quando foram questionadas as suas preferências face a um conjunto distinto de tipos de textos (texto narrativo, texto instrucional, a poesia, o texto informativo, o teatro, a carta e o recado), obtivemos em cada um deles uma oscilação

de resultados (Não gosto, Gosto pouco, Gosto, Gosto Muito). Assim sendo, tudo depende da experiência e do tipo de contacto que tiveram com essas tipologias textuais, antes do estudo. No entanto, este tipo de representações relacionadas com um determinado tipo de texto pode influenciar, desde logo, o modo como aceitam o desafio de escrita proposto. Neste sentido, importa mobilizar diferentes estratégias que apelem ao seu envolvimento e promovam os processos de escrita e criativo. Para tal, foi necessário percorrermos com os alunos outro tipo de caminhos (mais originais e criativos) que despertassem a sua atenção e a sua capacidade de produzir algo novo e original. Aliás, houve alunos que justificaram o seu gosto pela escrita, fazendo-o depender do tipo de texto e/ou da finalidade da escrita.

Num outro ponto de vista, nas opiniões concedidas pelos alunos, referentes à sua preferência por cada uma das atividades de EC desenvolvidas, não encontrámos nenhuma opinião, em específico, que destacasse o tipo de texto como um elemento preponderante, de acordo com o seu gosto pessoal.

Num terceiro momento, relativo às *preferências de escrita face ao tema livre e ao tema proposto*, na perspetiva dos alunos, consideramos que, de igual forma, este é um aspeto que pode influenciar o processo de escrita e o processo criativo, posto que verificámos que os alunos tendem a preferir o tema livre em vez de um tema proposto. No entender dos estudantes, a preferência pelo tema livre relacionava-se com a sua liberdade de escolha, a oportunidade do incremento da imaginação e da criatividade e as dificuldades em pensar o que escrever quando era tema proposto. Numa outra perspetiva, um número reduzido de alunos preferia, no momento da escrita, um tema proposto, pelas seguintes razões: falta de criatividade, facilidade/clareza do que escrever e dificuldade na gestão de ideias. Deste modo, as preferências de escrita face ao tema livre e ao tema proposto, segundo os participantes, influenciam o processo de escrita e o processo criativo.

Neste sentido, quanto ao terceiro objetivo, procurámos *identificar e compreender que sentimentos e emoções manifestam nos alunos as atividades de escrita criativa desenvolvidas, atendendo à sua opinião e respetivas justificações*. Num primeiro momento, importa referir que, face à questão levantada sobre os seus sentimentos quando lhes era pedido que escrevessem, não foi possível tirar conclusões claras, posto que cerca de metade das respostas conferidas pelos participantes, quer no início do estudo, quer na fase final das atividades implementadas, foram respostas nulas. De um

modo geral, diríamos que houve uma certa heterogeneidade na turma face aos sentimentos que a escrita despertava em cada um dos seus elementos constituintes.

Nesta sequência, tendo-se em consideração o *feedback* recebido pelos alunos, evidenciamos que, de um modo geral, as atividades de escrita criativa despertaram o seu interesse, o seu envolvimento e a sua motivação, por meio da mobilização de diferentes estratégias. A par disso, podemos aferir que um dos sentimentos e emoções mais destacados pelos participantes, no decorrer das quatro atividades de EC, foi a diversão sentida, quando afirmaram que foi (muito) divertido e/ou caracterizaram uma dada atividade como divertida. Portanto, poderíamos aferir que a diversão se interligava com a alegria e o prazer. Curiosamente, um aluno, para justificar que gostou muito da segunda atividade de EC implementada, associou-a ao sentimento de ansiedade. Igualmente, evidenciamos o prazer sentido por alguns participantes quando destacaram e caracterizaram as atividades como “interessante”, “legal”, “fixe” e “criativo”.

Num outro sentido, ainda é possível evidenciarmos um sentimento de pertença, ao longo das justificações concedidas pelos participantes, quando aferiram que gostaram da atividade, porque fizeram parte da mesma e/ou realçaram a metodologia de trabalho como um contributo significativo no processo de escrita e no processo criativo. Apesar disso, houve um pequeno número de alunos que manifestou algum tipo de aborrecimento/desagrado, quando afirmou ter gostado pouco de uma dada atividade de EC, pelas razões específicas indicadas. Além do mais, foram realçados o esforço e o empenho face ao trabalho desenvolvido. De igual forma, podemos ainda destacar, a par das respostas dadas pelos alunos, de forma “camuflada”, a oportunidade de compreensão e de serem empáticos, especialmente, no que respeita à quarta e última atividade de EC dinamizada.

Neste seguimento, no que respeita ao quarto e último objetivo, *apurar se as atividades de escrita (criativa) fomentam a criatividade e o gosto pela escrita, nos alunos*, foi possível concluirmos que sim, relativamente às duas situações. Num modo geral, na opinião apresentada por cada aluno face a cada uma das atividades de escrita criativa desenvolvidas, nenhum dos alunos assinalou a opção “Não gostei”.

Numa outra perspetiva, na segunda atividade de EC, apenas um aluno aferiu que gostou pouco, porque tiveram de escrever. Na terceira atividade de EC, evidenciaram-se 2 ocorrências, mas as justificações interligavam a situações mais específicas tais como: a insatisfação face à falta de oportunidade de escrita (no quadro

de giz e/ou no computador) e ao facto de não terem elaborado o desenho. No caso da quarta atividade de EC, evidenciaram-se 3 ocorrências que assinalaram ter gostado pouco, devido a motivos também eles específicos, entre eles: o tempo da atividade, a insatisfação face à partilha de opinião e a insatisfação face à realização da atividade com um colega.

Por sua vez, atendendo ao *feedback* geral, na sua maioria muito positivo, variando a sua opinião entre “Gosto” e “Gosto Muito” sobre as atividades de EC desenvolvidas, acreditamos que a escrita criativa é um meio que fomenta o gosto pela escrita. Para o efeito, consideramos que, para haver resultados mais significativos face ao gosto dos alunos por escrever, exigia-se que o trabalho de investigação com a turma fosse mais prolongado, de modo a terem a oportunidade de vivenciar e experienciar mais atividades de EC. Esta foi uma das limitações encontradas no nosso estudo, posto que acreditamos que um trabalho continuado com o grupo de participantes, por um período de tempo mais alargado, poderia levar a resultados ainda mais positivos, a par do nosso objetivo geral: promover uma relação com a escrita de forma prazerosa, através de atividades de EC. Inclusive, houve um aluno, na aplicação do segundo convite à reflexão sobre a escrita, que assinalou gostar de escrever, devido a uma das atividades de EC desenvolvidas na aula, apesar de, até então, julgar que não tinha este gosto. Este foi um exemplo paradigmático que averiguou o alcance deste quarto objetivo proposto, pois, de forma clara e direta, este aluno indicou que as atividades de EC podem concitar ao gosto pela escrita.

Num outro ponto de vista, foi ainda possível averiguar que as atividades de EC fomentam a criatividade nos alunos, não só devido aos trabalhos realizados pelos próprios, mas, especialmente, segundo as suas partilhas, no segundo convite à reflexão sobre a escrita. Relativamente à primeira atividade de escrita criativa, os alunos sentiram-se, de imediato, entusiasmados pela ideia do livro-objeto (acordeão) e a ideia de criarem o seu próprio animal. Inclusive, nas justificações relativas à sua opinião sobre esta atividade, apresentaram diversas perspetivas que apelaram ao gosto pela escrita e à criatividade ligada à ideia de originalidade e novidade, entre elas: uma atividade criativa/diferencial, com um sentimento de diversão - “(...) achei fora do comum e divertido de criar o nosso próprio animal” (A8.); apreciação da dimensão estético-literária do livro-objeto (acordeão) - “(...) ficou muito engraçado e diferente” (A5.); “(...) o formato é engraçado e divertido” (A11.) e apreciação de um diferente contexto de escrita – “(...) uma forma nova de escrever” (A12.), “(...) foi um trabalho interessante” (A15.), “(...) eu

amei” (A18.) e “(...) adoro este tipo de trabalho” (A19.).

Posteriormente, na segunda atividade de EC também foi salientada a questão da criatividade e o interesse pela mesma: “(...) o meu grupo foi muito criativo” (A10.), “Foi interessante” (A14. e A15.), “Eu achei legal” (A18.), “(...) uma forma divertida de aprender e treinar a escrita” (A5.), “(...) porque podíamos escrever o que queríamos” (A7.), entre outros. Relativamente à terceira atividade de EC, de igual modo, foi destacada a apreciação de um diferente contexto de aprendizagem e treino da escrita, colocando-se em destaque, por um dos alunos, a criatividade: “Foi criativo” (A15.). No caso da quarta atividade de EC, não foi salientada, em específico, a questão da criatividade, mas foi reconhecida uma outra dimensão importante da escrita e, conseqüentemente, da oralidade, a oportunidade de expressão e comunicação. Por esse motivo, como reflete Bach (1989), na frase que serviu de epígrafe a esta conclusão, espera-se que cada aluno seja capaz de se exprimir oralmente e por escrito e, portanto, não se deve exigir que este seja um perfeito utilizador da língua portuguesa.

Deste modo, atendendo à primeira questão de investigação - “De que modo o desenvolvimento do processo de escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico pode fomentar a criatividade?” - evidenciamos que tal é possível, por meio de atividades pertinentes e adequadas de escrita criativa. Para este propósito, importa diversificar as metodologias de trabalhos (individualmente, em grupo, em coletivo e a pares), bem como colocar os alunos em interação com diferentes tipos de texto, adequados ao nível de escolaridade. Além disso, mesmo sugerindo-se temas propostos, não significa que os alunos não tenham liberdade (de expressão) no processo de escrita. Quer a escrita de uma produção textual com um tema livre, quer com um tema proposto, exige orientações por parte do professor, de modo a guiar o trabalho dos alunos. Assim sendo, devemos propor temas que despertem a sua curiosidade e o seu interesse, interligando a vontade de aprender com o conhecimento e a criatividade. Portanto, os desafios de escrita a propor devem apelar à resolução criativa de problemas e à capacidade de imaginação, visando o alcance de textos criativos, originais e autênticos. O ideal é que as crianças, como foi evidenciado, experienciem a escrita, indo por caminhos, habitualmente não percorridos, estabelecendo uma relação prazerosa com a escrita e sentindo que são capazes de criar. Por isso, o processo de escrita no 1.º CEB deve privilegiar o aprimoramento das habilidades linguísticas e cognitivas da criança, aliadas à sua capacidade criadora e criativa, de forma livre e inovadora, potenciando o seu desenvolvimento global.

Finalmente, face à segunda questão de investigação - “Como é que a implementação de atividades que promovem a escrita criativa pode incrementar o gosto pela mesma?” - verificamos que tal é possível por meio das atividades de EC desenvolvidas ao longo do presente estudo. Com este trabalho de investigação, evidenciámos, como já averiguámos, que os alunos, na sua maioria, partilharam uma opinião muito positiva face às atividades desenvolvidas. Diante disso, aferimos que a escrita criativa confere um outro tipo de oportunidade para saborearem e se aventurarem na expressão escrita, por ela conceder um outro tipo de experiência para os alunos arriscarem e estimularem a sua imaginação. Posto isto, digamos que a EC possibilita um outro tipo de liberdade de expressão, através da criatividade, num ambiente de experimentação, sem julgamentos e medos de erros formais, de modo a que os estudantes se sintam mais confiantes para gerar novas ideias. Desta forma, o processo de escrita pode ser divertido, criativo e interessante, promovendo-se o prazer pelo ato de escrever. Logo, o gosto pela escrita cultiva-se!

Com vista a dar-se continuidade ao estudo, consideramos que seria interessante e significativo ampliá-lo a outros níveis de escolaridade do 1.º CEB e/ou do 2.º CEB, num período mais alargado de intervenção. Ademais, sugerimos que se continue a investir no estudo da criatividade, no contexto educativo, ampliando-o a outras dimensões para além da competência escrita, valorizando-a, como um meio para o alcance de aprendizagens significativas.

Conclusão geral

O presente Relatório Final de Estágio procura refletir aquele que foi o caminho percorrido, em especial, ao longo destes dois anos de formação, no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, embora tenha, igualmente, os seus reflexos dos três anos de formação inicial, na licenciatura em Educação Básica. Este documento representa também aquele que é o último momento de avaliação nesta formação de professores e nos concede o diploma, que nos possibilita, finalmente, abrir-nos a(s) porta(s) para o(s) nosso(s) sonho(s) – do brincar ao ensinar. Melhor dizendo, tudo se iniciou numa brincadeira de criança, com alunos imaginários e agora o sonho está prestes a concretizar-se, mas, desta vez, com alunos reais.

O percurso pelas práticas de ensino supervisionada concedeu-nos a oportunidade de conhecer distintos contextos, quer no 1.º CEB, quer no 2.º CEB. Igualmente, ajudou-nos a conhecer e a compreender a heterogeneidade que reveste cada uma das turmas e a importância de acolhermos essa diversidade e de lhe procurarmos dar resposta. Deste modo, atendendo à primeira parte do presente RFE, à reflexão crítica sobre as práticas em contexto, realçamos a importância de sermos professores reflexivos. Posto isto, devemos ser capazes de refletir sobre a nossa prática, daí também a relevância de termos por base os Padrões de Desempenho Docente, como um meio de orientação e aprofundamento na nossa reflexão. Neste processo de formação, bem como nas futuras práticas educativas, a reflexão é uma ferramenta imprescindível na identificação e compreensão dos problemas e das necessidades das realidades com as quais nos iremos confrontar. Por esse motivo, os padrões de desempenho podem ser considerados como um modelo de referência “que permite (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social, em que as escolas e os profissionais de ensino são confrontados com a necessidade de responderem às exigências colocadas por essas transformações” (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro), de modo a procurar-se antever e gerir, com qualidade e eficácia, as respostas necessárias.

Neste sentido, as PES foram oportunidades únicas e fundamentais para os primeiros contactos com a profissão docente, as quais se revelaram muito significativas, pelas experiências vivenciadas e as trocas de aprendizagens realizadas. Aliás, de um modo geral, as experiências por elas proporcionadas foram muito significativas e

gratificantes para a nossa formação pessoal e profissional, ampliando o nosso olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem, especialmente pelo acolhimento recebido pelos demais envolvidos, entre eles: os docentes da ESEV, os orientadores cooperantes, os alunos e as escolas de estágio. Posto isto, diremos que ser professor é, sem dúvida, uma atividade complexa, a qual carece de uma multiplicidade de saberes, tais como o conhecimento científico e o conhecimento didático, tendo em consideração que lida com estudantes, com diferentes culturas, motivações e ritmos de aprendizagem. Inclusive, como afere Nóvoa (2010), de nada vale considerarmos que demos uma aula excelente se os alunos não aprenderam nada, pois “o ato de ensinar só termina quando alguém aprende” (p. 42).

A par das aprendizagens proporcionadas pelas PES, descobrimos e aprendemos novas estratégias para motivar e envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de estes assumirem um papel cada vez mais ativo. Em virtude disso, importa que tenhamos consciência da importância de termos uma formação continuada, ao longo da nossa vida, para termos a capacidade de inovar as nossas práticas educativas, contribuindo para uma educação de melhor qualidade e, conseqüentemente, para o sucesso dos alunos. Para este propósito, temos de ser capazes de nos atualizarmos e adaptarmos às mudanças, sejam elas sociais, culturais e/ou tecnológicas. Em suma, o professor tem de provocar o sentido e o significado ao que o aluno é capaz de aprender!

Diante disso, tendo-se em consideração este percurso reflexivo sobre os contextos e as práticas, optou-se por desenvolver, na segunda parte deste RFE, um trabalho de investigação numa turma do 4.º ano de escolaridade, no âmbito do 1.º CEB, designado “Práticas de escrita criativa no 1.º CEB – um estudo de caso”. Este estudo compreendeu as seguintes questões de investigação: “1. De que modo o desenvolvimento do processo de escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico pode fomentar a criatividade?” e “2. Como é que a implementação de atividades que promovem a escrita criativa pode incrementar o gosto pela mesma?”. Com vista a dar-lhes resposta, foram desenvolvidas diferentes atividades de escrita criativa, tendo-se, igualmente, por base a implementação de dois convites à reflexão sobre a escrita (dois inquéritos por questionário), um no início e outro no fim da investigação; a observação participante e as notas de campo, na análise dos dados recolhidos.

Neste seguimento, de um modo geral, com base na análise e discussão dos

dados, aliado à revisão da literatura, foi possível aferir-se que é viável, por meio de atividades de escrita criativa, fomentar a criatividade e incrementar o gosto pela escrita, o que exigiu que se delineassem, previamente, os objetivos a alcançar e que se tivessem diversificado as estratégias e as atividades propostas, perante a turma com a qual nos deparámos. A par disso podemos retirar as seguintes conclusões do estudo:

1. De um modo geral, a escrita foi perspectivada, em contexto educativo, pelos participantes deste estudo, como um meio potenciador de diferentes aprendizagens e da melhoria da competência escrita. No entanto, um grupo reduzido de alunos não gostava de escrever devido ao esforço mental e físico que essa atividade exigia, bem como devido à falta de criatividade, à dificuldade na expressão escrita e ao sentimento de aborrecimento e a preguiça.
2. As metodologias de trabalho, os tipos de texto e as preferências de escrita face ao tema livre e ao tema proposto influenciam o processo de escrita e o processo criativo, não apenas devido às preferências que cada aluno apresentou face a cada uma delas, mas também pela forma como as atividades de escrita foram planeadas, apresentadas e dinamizadas.
3. Os sentimentos e as emoções que as atividades de escrita criativa desenvolvidas manifestaram nos alunos remeteram, sobretudo, para a ideia de diversão e de sentimento de pertença. Cada atividade de EC e, conseqüentemente, o ato de escrever despertou em cada participante diferentes formas de encarar e sentir esses momentos. Portanto dependeu também dos desafios propostos, do ambiente, do clima e do grupo.
4. As atividades de escrita criativa fomentam a criatividade e o gosto pela escrita, atendendo, na sua maioria, ao *feedback* positivo recebido pelos participantes.

Em suma, o processo de ensino e aprendizagem da escrita deve ser claro, capaz de motivar e de orientar os alunos, vendo utilidade e valor no ato de escrever. Em virtude disso, importa desenvolver a criatividade e a expressividade durante esse percurso de aperfeiçoamento desta competência. Igualmente, com a finalidade de potenciar um melhor aproveitamento das suas produções textuais, conferindo-lhes um maior sentido, gosto, prazer e criatividade (autenticidade e originalidade), o que exige, igualmente, um professor capaz de ser reflexivo e criativo.

Por fim, o presente RFE ajuda-nos a compreender a importância de sermos capazes de despertar e potenciar o gosto e a vontade por aprender, onde os alunos vejam a educação como momentos de constante descoberta e exploração, visando o sucesso de todos pelo alcance de aprendizagens significativas. Assim, além de valorizarmos as estratégias de ensino, temos de igualmente valorizar as estratégias de aprendizagem.

Muito obrigada a todos os convidados a ler este Relatório Final de Estágio e aos que participaram, de alguma forma, ao longo deste percurso, para uma formação mais significativa e reflexiva. Um especial agradecimento pela oportunidade de vivenciarmos os estágios que nos ajudaram a descobrir e a saborear um pouco do que se passa em cada contexto e, igualmente, por nos permitirem entrar num processo de autodescoberta.

Referências bibliográficas

Aguar e Silva, V. M. (1981). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil. In D. G. de Sá, *A Literatura Infantil em Portugal* (pp. 11-15). Edição da Editorial Franciscana.

Aguar e Silva, V. M. (1983). *Teoria da Literatura* (5.^a ed.). Livraria Almedina.

Alarcão, I. (2020). *Percursos da Didática* (1.^a ed.). Universidade de Aveiro.
https://ria.ua.pt/bitstream/10773/28716/3/Cadernos%20Didaticos_4_RIA.pdf

Alencar, E. M. L. S. (2002). O contexto educacional e sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, 8(15), 165-178. <https://doi.org/10.26512/lc.v8i15.3055>

Alencar, E. S., Braga, N. P., & Marinho, C. D. (2016). *Como Desenvolver o Potencial Criador. Um guia para a liberação da criatividade em sala de aula* (12.^a ed.). Editora Vozes.

[https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=cBpnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Alencar,+E.+\(2016\).+Como+desenvolver+o+potencial+criador.&ots=Did-vaglZv&sig=wz2wglor4oZL1G1ozxwZ2iEXUrE#v=onepage&q=Alencar%2C%20E.%20\(2016\).%20Como%20desenvolver%20o%20potencial%20criador.&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=cBpnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Alencar,+E.+(2016).+Como+desenvolver+o+potencial+criador.&ots=Did-vaglZv&sig=wz2wglor4oZL1G1ozxwZ2iEXUrE#v=onepage&q=Alencar%2C%20E.%20(2016).%20Como%20desenvolver%20o%20potencial%20criador.&f=false)

Alves, R. (2012). *Por uma educação romântica* (9.^a ed.). Papirus Editora.

Alves, R. A., & Silva, M. (2022). A caligrafia como alavanca do desenvolvimento da escrita. In R. A. Alves, & I. Leite (Eds.), *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp. 297-308). Fundação Belmiro de Azevedo.

<https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf>

Amabile, L. R. (2020). Do que estamos falando quando falamos de Escrita Criativa. *Revista Criação & Crítica*, (28), 132-149. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.i28p132-149>

Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2017). IV - 1. A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.^a ed., pp. 303-353).

Amado, J., & Freire, I. (2017). II - 1. Estudo de caso na investigação em Educação. In J.

Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.^a ed., pp. 123-145).

Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.

Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, M. H. (2012). *Sim, a História é importante! O trabalho de fontes na perspectiva da Educação Histórica*. Porto Editora.

https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documento/documentacoes/H7MHDOC.pdf

American Psychological Association. (s.d.). *Creativity*.

<https://www.apa.org/topics/creativity>

Amor, E. (2001). Repensar a (Didática da) escrita: breves reflexões. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho, & A. Gomes (Org.), *Ensinar a escrever. Teoria e prática* (pp. 163-168). Actas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. Instituto de educação e psicologia actas centro de estudos em educação e psicologia. Universidade do Minho.

Aquino, V., & da Silva Jr., J. M. (2012). Criatividade e escrita. *Revista de Letras*, 5(2), 54-63. <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/4705>

Avelar, A. C. (2014). A motivação do aluno no contexto escolar. *Anuário Acadêmico-científico da UniAraguaia*, 3(1), 71-90.

<https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/anuario/article/view/271>

Azevedo, F. (2006). Literatura infantil - recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 11-32). Lidel.

Bach, P. (1991). *O Prazer Na Escrita* (1.^a ed.). EDIÇÕES ASA.

Balça, Â. (2023). Educação literária na escola. *Antares*, 15(36), 1-21.

<http://hdl.handle.net/10174/35617>

Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de

Desenvolvimento Curricular.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf

Barbeiro, L. F. (2001). A dimensão criativa da expressão escrita. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho, & A. Gomes (Org.), *Ensinar a escrever. Teoria e prática* (pp. 53-66). Actas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. Instituto de educação e psicologia actas centro de estudos em educação e psicologia. Universidade do Minho.

Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (1.^a ed.). Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf

Bardin. L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN__L._1977._Analise_de_conteudo._Lisboa__edicoes__70__225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf

Basílio, R. (2016). Quem tem medo de Manuel António Pina?. *Colóquio Letras*, 192, 124- 135.

https://run.unl.pt/bitstream/10362/20897/1/UID_ELT_00657_2013_SFRH_BPD_100810_2014_Quem_tem_medo_.pdf

Batista, L. F. (2018). *A poesia visual pede (espaço) na sala de aula* [Master's thesis, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais. <http://hdl.handle.net/1843/LETR-B2BKZH>

Bittencourt, G., Castanheira, L., Perdigão, P., Pinto, R. C. A., Cipriano, L., & Raimundo, A. F. D. (2019). Avaliação das aprendizagens: conceções de alunos do ensino básico sobre seus significados. *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*, 244-255. <http://hdl.handle.net/10198/23090>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e métodos*. Porto Editora.

Bunzen, C. (2011). A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, 11(34), 885-911. <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v11n34/v11n34a14.pdf>

Cadime, I. (2022). O Desenvolvimento do Vocabulário. In R. A. Alves, & I. Leite (Eds.), *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp. 149-166). Fundação Belmiro de Azevedo.

Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Livros Horizonte.

Cardoso, I., Pereira, L. Á., Lopes, C. G., & Lopes, R. P. A. P. (2018). OS JOVENS E A ESCRITA: PRÁTICAS ESCOLARES E EXTRAESCOLARES EM PORTUGAL. *Educação em Revista*, 34, 1-35.

<https://www.scielo.br/j/edur/a/ZSFYBzGdcgsYwHg96t7sFhy/?format=pdf&lang=pt>

Carvalho, J. A. B. (2001). O ensino da escrita. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho, & A. Gomes (Org.), *Ensinar a escrever. Teoria e prática* (pp. 73-92). Actas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. Instituto de educação e psicologia actas centro de estudos em educação e psicologia. Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Departamento de Metodologias da Educação/Universidade do Minho.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18254/1/Escrita,%20Percursos%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Carvalho, M. (2014). Escrita Criativa. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, (1149), 7-9.

Castanho, G. B. (2001). Que práticas de escrita na disciplina de Didática do Português?. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho, & A. Gomes (Org.), *Ensinar a escrever. Teoria e prática* (pp. 97-112). Actas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. Instituto de educação e psicologia actas centro de estudos em educação e psicologia. Universidade do Minho.

Cerrillo, P. C. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 33-46). Lidel.

Cerrillo, P. C. (2008). A escrita criativa dos alunos. *Revista Desenredo*, 4(2), 177-191. <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/698/456>

Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Fundación SM.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

Conceição, J., Santos, J., Sobrinha, M., & Oliveira, M. (2019). A importância do planejamento no contexto escolar. *Faculdade São Luís de França*.

<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/A-IMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf>

Corrêa, H. T. (2022). Livro-objeto, livro-brinquedo e livro de artista: uma leitura de *Se eu abrir esta porta agora....* *Textura*, 24(58), 6-23.

<http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/15461>

Costa, C., & Goldmeyer, M. C. (2016). Personagens da Literatura Infantil: contribuição para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. *Revista Acadêmica Licenciatura & Acturas*, 4(1), 46-51. <https://doi.org/10.55602/rlic.v4i1.98>

Costa-Pereira, T., & Sousa, O. (2017). Ler e escrever para construir conhecimento. *Atas do*, 12, 1-14.

https://www.researchgate.net/profile/Teresa-Costa-Pereira/publication/317102570_Ler_e_escrever_para_construir_conhecimento/links/59269ada458515e3d457162c/Ler-e-escrever-para-construir-conhecimento.pdf

Costa, F. A., Rodriguez, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na educação. O professor como agente transformador*. Santillana.

http://colegiomagno.net.br/Telas_Magno/noticias2015/RepensarasTIC.pdf

Council of Europe. (2016). *Developing a culture of co-operation when teaching and learning History*. <https://edoc.coe.int/en/teacher-education/7542-developing-a-culture-of-co-operation-whenteaching-and-learning-history.html>

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed.). Almedina.

Cruz, A. (2021). *O vício dos livros*. Companhia das Letras.

Debus, E., Pires, J. B., Fuck, J. J., & Abreu, A. R. (2021). Da construção do livro artesanal à sua exposição: onde se narra um saber/fazer. In E. Debus, F. Azevedo, & M. L. P. Spengler (Coord.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 27-35). Centro de Investigação em Estudos da Crianças / Instituto de Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Ministério da Educação. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>

Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro de 2010. *Padrões de Desempenho Docente*. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2010/10/206000000/5230052302.pdf>

Dicionário da Língua Portuguesa. (2010). Porto Editora.

Di Nizo, R. (2008). *Escrita criativa: o prazer da linguagem*. Summus editorial.

Equipa de Estudos Internacionais. (2024). *PISA 2022 – Pensamento Criativo*. Instituto de Avaliação Educativa, I. P. https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/06/Pensamento-Criativo_PISA2022-2.pdf

Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula* (3.ª ed.). Porto Editora.

Ferreira, S. J., & Silva, A. C. (2020). Contributos da literatura infantil para o desenvolvimento da empatia. *Entreler*, 41-49. <https://pnl2027.gov.pt/np4/entreler/contributos.html>

Fiad, R. S. (2006). *Escrever é reescrever*. Caderno do Professor. Ceale/FaE/UFMG. https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2011%20Escrever_Reescrever.pdf

Figueiredo, R. C. (2019). O teatro na escola e a construção de uma cultura de paz. *Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas*, 3(36), 249-259. <https://doi.org/10.5965/1414573103362019249>

Franco, M. G., Reis, M. J., & Gil, T. M. S. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar*. Fundamentos. Ministério da Educação.

<https://profsilvana.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/06/perturbac3a7c3b5es-da-fala.pdf>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia | Saberes Necessários à Prática Educativa*. EGA.

Galvão, A. L. M., & Silva, A. C. D. (2017). A motivação para a leitura na escola: contribuições do ensino de literatura. *Revista A Cor das Letras*, 18(3), 27-42.

<https://hdl.handle.net/1822/52808>

Gil, H., Gaspar, C., Cunha, J., Faustino, J., & Ambrósio, L. (2018). A utilização de recursos educativos digitais na escola do século XXI: novos paradigmas? Novos desafios... ou uma nova ética?. In *V Congresso Internacional TIC e Educação* (pp. 431-443). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

<http://hdl.handle.net/10400.11/6271>

Giroto, C. G. (2015). Literatura na infância: a criança, o livro e capacidade de ler. *Nuances: estudos sobre Educação*, 26(3), 34-52.

<https://doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3745>

Gomes, M. C. C., Leal, S. M., & Serpa, M. S. D. (2016). *A Aprendizagem da Escrita no Ensino Básico* (1.^a ed.). Edições Colibri.

Gomes, L., Matos, I. A., & Melão, D. (2019). Aquisição/Aprendizagem de Português Língua Não Materna - Um estudo de caso múltiplo. In J. Rocha, L. Menezes, B. Rego, M. Figueiredo, A. Ribeiro, A. I. Silva, S. Felizardo, & A. P. Cardoso (Eds.), *Livro de Atas: Olhares sobre a Educação 7* (pp. 20-30). Escola Superior de Educação de Viseu. Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/6141>

Gorgulho, A. R., & Teixeira, M. (2016). A importância da aprendizagem da Gramática e da Escrita - o uso do laboratório gramatical. *Exedra: Revista Científica*, (2), 146-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6492604>

Kampylis, P., & Berki, E. (2014). *Estimular o pensamento criativo*. Academia Internacional de Educação. Departamento Internacional de Educação. UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227680_por

Kerlinger, F. (1986). *Foundations of Behavioral Research* (3.^a ed.). Holt, Rinehart and Winston. (Tradução de Cristina Maria Coimbra Vieira).

Lago, V. G., Araújo, D. P., Rocha, G. S. P., & Oliveira, M. R. (2021). As contribuições da neurociência para a prática docente. *Research, Society and Development*, 20(12), 1-10. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i12.18775>

Leal, T. F., & Melo, K. L. R. (2007). Capítulo 1: Produção de textos: introdução ao tema. In T. F. Leal, & A. C. P. Brandão (Org.), *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental* (1.^a ed., pp. 11-27). Autêntica. <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/15.pdf#page=12>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Ministério da Educação. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lima, A. B. V. (2022). Literatura e escrita criativa em sala de aula invertida de alemão como língua estrangeira durante a pandemia de Covid-19. *Pandaemonium Germanicum*, 25(47), 37-63. <https://doi.org/10.11606/1982-8837254737>

Llenas, A. (2020). *Gosto de ti (quase sempre)* (1.^a ed.). Porto Editora.

Luís, A. P. C., Guerreiro, C. E. S., & Alves, R. A. (2021). Que farei com estes livros? – propostas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. In C. Teixeira, V. Gonçalves, P. O. Fernandes, & C. S. Araújo (Eds.), *LUSOCONF2021. III Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: livro de atas*, (pp. 372-379). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/26180>

Mancelos, J. (2013). *Introdução à Escrita Criativa* (4.^a ed.). Edições Colibri.

Marchioni, R. (2018). *Escrita criativa: da ideia ao texto*. Editora Contexto. <https://books.google.com.br/books?id=iBiyEAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>

Marques, R. (1992). Colaboração escola-família: um conceito para melhorar a educação. *Ler Educação*, (8), 13-20. <https://ojs.ipbeja.pt/index.php/Lereducacao/article/view/178>

Martins, M. (2013). Espaços do Brincar: Internos e Externos. *Guia do Agente do Brincar*, 1-27. <https://docplayer.com.br/7842452-Guia-do-agente-do-brincar.html>

Martins, I. M., & Carvalho, B. P. (2020). *Obrigado a Todos!*. Planeta Tangerina.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., da Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Martins, D., Gonçalves, J. P., Rodrigues, P., Vieira, R., & Marques, V. (2012). A importância da criatividade no desenvolvimento do indivíduo. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2, 107-118. <https://doi.org/10.34639/rpea.v2i1.83>

Martins, A., & Pires, D. (2018). Aprendizagem Cooperativa e desenvolvimento de competências cognitivas e sociais no 1.º CEB. *III Encontro Internacional de Formação para a Docência (INCTE): livro de atas*, 596-605. <http://hdl.handle.net/10198/20855>

Matas, J. A. V. (2019). La creatividad en el contexto educativo: adiestrando capacidades. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 13, 150-171.

<https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/289/219>

Matos, J. C. (2005). Escrita criativa. *Cadernos de Estudo*, (2), 37-43.

<http://hdl.handle.net/20.500.11796/871>

Melão, D. (2020). Criatividade e leitura: (des)construções e itinerários da profissionalidade. In H. Ramalho, A. P. Cardoso, C. Lacerda, J. Rocha, & M. P. Figueiredo (Eds.) *Aprender é coisa séria: contributos para a construção do saber escolar I* (pp.74-80). Escola Superior de Educação de Viseu. <https://doi.org/10.34633/978-989-54743-0-1>

Melão, D. (2022). Reverberações dos espaços na escuta dos afetos: o livro pop-up pelas mãos de Anna Llenas. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, (9), 1-12.

<https://doi.org/10.15304/elos.9.7867>

Mesquita, E. (2008). Só sei escrever aquilo que nasce de mim: crio um livrinho... cresço

um bocadinho: uma experiência de aprendizagem da linguagem escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Actividades de Escrita e Aprendizagem*, 123-137.

<http://hdl.handle.net/10198/3665>

ME|DGE - Ministério da Educação|Direção Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais 1.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico - Português*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

ME|DGE - Ministério da Educação|Direção Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais 2.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico - Português*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

ME|DGE - Ministério da Educação|Direção Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico - Português*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

ME|DGE - Ministério da Educação|Direção Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens essenciais 4.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico - Português*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

ME|DGE - Ministério da Educação|Direção Geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens essenciais 6.º ano | 2.º Ciclo - Português*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf

ME|DGE - Ministério da Educação|Direção Geral da Educação. (2018f). *Aprendizagens essenciais 6.º ano | 2.º Ciclo - História e Geografia de Portugal*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

Moura, N. C. K., & Oliveira, A. H. (2023). A Escrita Criativa como Prática de Produção Textual no Ambiente Escolar. *Revista Ensin@ UFMS*, 4(8), 49-72.

<https://doi.org/10.55028/revens.v4i8.19314>

Neves-Pereira, M., & Alencar, E. M. L. S. (2018). A Educação no século XXI e o seu papel na promoção da criatividade. *Revista Psicologia e Educação*, 1(1), 1-10.

<https://psicologiaeeducacao.ubi.pt/Ficheiros/ArtigosOnLine/2018N1/V1N1online/1.%20V1N1online2018.pdf>

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita. Guião de Implementação do Programa*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/escritaoriginal.pdf>

Nóvoa, A. (1992). *Formação de Professores e profissão docente*. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

Nóvoa, A. (2010). Pedagogia: a terceira margem do rio. In *Que currículo para o século XXI?* (pp. 39-51). Conselho Nacional da Educação.

<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15.

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt&format=pdf>

OECD. (2024). *PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>

Oliveira, P. (2015). *A dinâmica da sala de aula: organização da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Doctoral dissertation, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. RECAAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/12817>

Pereira, L. A., & Cardoso, I. (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Protextos. Cadernos PNEP 3* (1.ª ed.). UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/12713>

Pereira, V., de Jesus, D., Catarino, E., & Pereira, T. (2021). Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: possibilidades e desafios. *Revista Científica Novas Configurações–Diálogos Plurais*, 2(2), 1-11.

<http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/6127e913a953950783761a44>

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Artmed.

Pina, M. A. (1999). Para que serve a literatura infantil?. *No branco do sul as cores dos livros: encontro sobre literatura para crianças e jovens*, 121-133.

<https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/20.500.12207/4406/2/Pina.pdf>

Pires, A. R. (2015). Partilha de boas práticas: a poesia na promoção da escrita criativa. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 150-153.

<https://pdfs.semanticscholar.org/871b/7367cc361ad9251a35f565b9141ff17ae521.pdf>

Pontes, R. R., & Betta, T. E. L. (2020). A ilustração do conto infantil: uma proposta para a educação literária imagética e paratextual na sala de aula. *Literartes*, 1(13), 127-149.

<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9826.literartes.2020.171951>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Ramos, R. (2015). *Fazer leitores na era digital: o contributo da biblioteca escolar*. Rede de Bibliotecas Escolares. <https://www.rbe.mec.pt/np4/file/679/bibliotecarbe8.pdf>

Rato, J. (2023). *Mente, Cérebro e Educação*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Reis, C. (2015). Ler para crer: leitura literária e ensino da língua. *Letras & Letras*, 31(3), 28- 42. <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>

Reis, T. L., Bastos, A. G. S., & Oliveira, L. V. P. (2024). ESCRITA CRIATIVA NA ESCOLA: ESCREVER PRA VIAJAR, LER PARA VOLTAR. *Revista Práticas em Extensão*, 8(1), 38-52. <https://doi.org/10.18817/rpe.v8i1.3505>

Renca, J., Mesquita, E., & Guerreiro, C. (2020). Literatura para a infância: importância do contacto das crianças com o livro. In R. P. Lopes, C. Mesquita, E. M. Silva, & M. V. Pires (Eds.), *V Encontro International de Formação na Docência: livro de atas*. (pp. 158-169). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/23500>

Ribeiro, L. V. R., Aguaded, I., & Pedreira, M. C. C. (2019). Criatividade: educação e escrita criativa. *Revista de Educação*, (159), 53-78.

[https://www.researchgate.net/profile/Lilian-Ribeiro-](https://www.researchgate.net/profile/Lilian-Ribeiro-2/publication/337997598_Criatividade_educacao_e_escrita_criativa/links/5e26f79c4585158dfe672f40/Criatividade-educacao-e-escrita-criativa.pdf)

[2/publication/337997598_Criatividade_educacao_e_escrita_criativa/links/5e26f79c4585158dfe672f40/Criatividade-educacao-e-escrita-criativa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lilian-Ribeiro-2/publication/337997598_Criatividade_educacao_e_escrita_criativa/links/5e26f79c4585158dfe672f40/Criatividade-educacao-e-escrita-criativa.pdf)

Rodrigues, I. A. A., Marques, L. C., & Gomes, M. M. C. (2012). Como a indisciplina em sala de aula interfere no trabalho docente. *Revista Principia*, 21, 21-29.

<http://dx.doi.org/10.18265/1517-03062015v1n21p21-29>

Rodrigues, M. S. B. R., & Kotz, S. C. R. (2023). Relação entre a criatividade dos professores e o estímulo à criatividade dos estudantes no ambiente escolar. In M. Peralbo, A. Risso, A. Barca, B. Duarte, L. Almeida, J. C. Brenlla, & A. C. Santos (Eds.), *XVII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 157-169). Universidade da Coruña.

Santos, A. M. R., & Balancho, M. J. S. (1989). *A criatividade no ensino do Português* (3.^a ed.). Texto Editora, LDA.

Santos, M. F., & Serra, E. (2015). *Quero ser escritor. Manual de escrita criativa para todas as idades* (5.^a ed.). Oficina do Livro.

Saramago, J. (2014). *A maior flor do mundo*. Porto Editora.

Saramago, J. (2021). *A Jangada de Pedra*. Porto Editora.

Schmidt, M. A. (2017). Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. *Intelligere*, 3(2), 60-76. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.127291>

Sefton, A. P., & Galini, M. E. (2022). *Metodologias ativas: desenvolvendo aulas ativas para uma aprendizagem significativa*. Freitas Bastos Editora.

Shulman, L., & Shulman, J. (2016). Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernoscenpec*, 6(1), 120-142.

<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353>

Sierra, M. D., Escobedo, P. S., Cuervo, A. A. V., & Rosal, A. B. (2015). Estratégias e programas para o desenvolvimento da criatividade nas escolas do México. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Org.), *Criatividade. Aplicações práticas em contextos internacionais* (pp. 257-268). Vetor.

<https://cpti.com.mx/contenido/publicaciones/Libros/Estrate%CC%81gias%20e%20Programas%20para%20o%20Desenvolvimento%20da%20Criatividade%20nas%20Escolas%20do%20Me%CC%81xico.pdf>

Silva, C. V. D., & Andrade, C. (2019). Os recursos digitais ao serviço do ensino e

aprendizagem da gramática. In *IV Congresso Internacional Pelos Mares da Língua Portuguesa* (Vol. 4, pp. 147-161).

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3041/1/2019_Mares4_Recursos%20digitais.pdf

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/leituraoriginal.pdf>

Silva, A., & Melo, K. L. R. (2007). Capítulo 2: Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In T. F. Leal, & A. C. P. Brandão (Org.), *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental* (1.^a ed., pp. 29-44). Autêntica.

<https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/15.pdf#page=12>

Silva, M. C., Mendes, B., & Nicolini, C. (2020). A aula-oficina e suas possibilidades: Vinte anos depois, 1999- 2019. In L. A. Alves, M. Gago, & M. Lagarto (Coord.), *Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 101-113). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18586.pdf#page=102>

Silva, G. A. A. C., Silva, A. C. S., Chaves, A. S., & Gomes, N. S. (2017). O GÊNERO INSTRUCIONAL RECEITA CULINÁRIA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA. *Revista Philologus*, (69), 1078-1090. <http://www.filologia.org.br/rph/ANO23/69supl/083.pdf>

Silva, G. K., & Sanmartin, S. M. (2024). (2024, Março 18-19). *O Papel da Educação No Desenvolvimento da Criatividade* [Artigo]. Colartes 2024. X Colóquio de Arte e Pesquisa. Condições da Contemporaneidade, UFES, de modo híbrido (Auditório do Centro de Artes e online), Campos Goiaberais, Vitória - ES.

https://artes.ufes.br/sites/artes.ufes.br/files/field/anexo/anais_colartes2024-1.pdf#page=110

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos* (1.^a ed.). Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf

Simões, M. T. M. D. (2012). *A escrita no 1º ciclo do ensino básico: motivar para escrever* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu.

<http://hdl.handle.net/10400.19/2155>

Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: Uma outra abordagem - Círculos de Leitura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 45-68). Lidel.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart & Winston.

Taufer, A. L., & Cardoso, B. R. D. (2022). Mediação de escrita, em comunidade colaborativa, através de oficinas literárias de Escrita Criativa na Educação Básica. *Cadernos do Aplicação*, 35(1), 1-10.

<https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/120819/86576>

Teixeira, C. R. (2011). O ensino do gênero textual carta nas aulas de língua materna. *Cadernos do CNLF*, 15(5), 2149-2160.

http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_3/180.pdf

Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187. <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138>

UNESCO. (2023). *Relatório de Monitoramento Global da Educação. A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?*

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por

Viegas, F., Aido, J. P., Redes, L. F., Sousa, M. V., & Reis, S. (2015). *Texto, gramática e ensino do Português*. Manual de apoio à formação. 2015. Associação de Professores de Português. https://appform.pt/tgep/Files/tgep_files/manual_tgp.pdf

Vieira, V. A. (2001). *As palavras são como as cerejas* (1.ª ed.). Campo das Letras.

Vieira, F., Sousa, J. M., Santos, L., & Ferro, N. (2023). *Recomendação outubro 2023 sobre a Inovação Pedagógica nas Escolas*. Conselho Nacional de Educação.

https://cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao_Inovacao_Pedagogica_nas_Escolas.pdf

Vieites, M. F. (2014). Discurso aos civilizados sobre a dimensão educativa do teatro. Em J. Pereira, M. Vieites, & M. Lopes (Coords), *As artes na educação* (pp. 151- 157). Intervenção-Associação para a promoção e divulgação cultural.

Xavier, L. G. (2012). Ensine gramática para a abordagem de descoberta. *Exedra: Revista Científica*, (6), 467-477.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4223670>

Zamana, F., & Toldy, T. (2020). Creativity's guidelines: building creative thinking. *Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação-RECRIAI*, 01(01), 4-12.

<https://recriai.emnuvens.com.br/revista/article/view/19>

Anexos

Anexo 1 - Relatório semanal crítico-reflexivo: PES no 2.º CEB - Português

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU - Escola Superior de Educação de Viseu

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Prática de Ensino Supervisionada em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB II

2.º ano / 2.º semestre



Relatório semanal | Intervenção (Português)

6.ª Semana - Plano de aula n.º 7



Orientadores cooperantes:

Supervisores:

Discente:

Rita Cardoso, n.º 13775

Viseu - 2023/2024

Uma outra situação a realçar é o aluno que fica, por vezes, sentado ao lado da aluna com cegueira, verificando-se a sua iniciativa em orientar e ajudar a sua colega. Um dos exemplos sucedeu-se no registo das informações escritas face ao mapa de ideias sobre as leituras realizadas, onde, habitualmente, é o(a) professor(a) a ditar o que é escrito no quadro a esta aluna. Contudo, o aluno que a acompanhava já se tinha antecipado e colaborado nesta tarefa. Aliás, uma outra atitude empática entre estes dois alunos, foi quando a aluna com cegueira estava preocupada que o seu colega se atrasasse a registar as informações no caderno diário, por sua causa, dizendo-lhe que se fosse preciso depois dizia-lhe os seus apontamentos.

3

Assim, as aulas de Português, bem como as outras disciplinas, não se reduzem apenas a desenvolver os domínios propostos a cada área do conhecimento, mas também a desenvolver outro tipo de competências essenciais para a vida: as relações interpessoais. Por isso, gosto sempre de realçar a seguinte frase, pelo valor e significado que esta transmite: “É por meio de nossas diferenças que educamos uns aos outros e é por meio de nossos contextos compartilhados que o que aprendemos ganha significado” (Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO, 2022, p. 51). Por isso, devemos formar os(as) alunos(as) perspetivando o seu desenvolvimento global e harmonioso, por meio de uma pedagogia que assente nos princípios de cooperação, solidariedade e colaboração, desenvolvendo sentimentos de empatia e compaixão. Por conseguinte, transformando o mundo num lugar mais justo e inclusivo.

Nota: apenas partilhamos dois dos excertos incluídos no relatório semanal realizado face à sexta semana de intervenção, devido à extensão desse documento, os quais fazem alusão à entreajuda referenciada em corpo de texto, enquanto uma evidência.

Anexo 2 - Relatório semanal crítico-reflexivo: PES no 1.º CEB (4.º ano de escolaridade)

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU - Escola Superior de Educação de Viseu

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II



Relatório semanal - 1.ª semana

Planos de aula n.ºs 1, 2 e 3



Discente:

Rita Oliveira Cardoso

Viseu - 2023

Relatório semanal

O presente relatório tem em conta o percurso traçado ao longo das intervenções realizadas na semana, que englobou os dias alvo de intervenção, 13 de março de 2023 (segunda-feira), 14 de março de 2023 (terça-feira) e 15 de março de 2023 (quarta-feira). A sua finalidade é a realização de um processo de análise e reflexão sobre a intervenção pedagógica, incluindo todas as etapas realizadas (preparação, desenvolvimento e reflexão - antes, durante e pós-aula).

Ao longo desta reflexão, procura-se, igualmente dar resposta a um conjunto de aspetos propostos e disponibilizados, no âmbito da unidade curricular de *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II* (PES II). Entre eles: informação sobre o desempenho das crianças para planificações com a turma, apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para planificações com a turma, apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma, destaques sobre o meu/nosso desempenho, desafios futuros do meu/nosso desempenho e outros aspetos a destacar. Sinceramente há alguma dificuldade de segmentar todos estes aspetos, posto que se interligam, assim sendo embora destacados esses aspetos a negrito, procura-se fazer uma articulação dos mesmos ao longo desta reflexão, sempre que seja necessário.

Este relatório, bem como os próximos, não serão escritos na primeira pessoa do singular, “eu”, pois este é um convite ao leitor, na medida em que o podemos assumir como o início de um diálogo com os que o leem e comigo própria. Além disso é importante sempre lembrar que este é um caminho percorrido de forma coletiva, onde o contributo de todos está e deve estar sempre presente. Por outro lado, parece-nos importante justificar a razão pela qual aparece aquela fotografia na capa e não outra. Esta já nos acompanha ao longo de todo este percurso de contínua reflexão, pois é um dos registos de infância que simboliza o que ainda se designou na Licenciatura em Educação Básica de “O início de um sonho...Do brincar ao educar/ensinar”.

Inicialmente ocorre uma etapa fundamental, a preparação das intervenções, na qual o cuidado passou por uma grande questão: o que trazer de diferente àqueles alunos, proporcionando-lhes aprendizagens significativas? Neste sentido revela-se essencial ter-se em conta ao longo de todos estes trajetos, quatro grandes momentos ao longo da aula: a sua introdução, o seu desenvolvimento, a sua discussão e a sua sistematização. Todos estes aspetos são fundamentais para se terem em consideração

nas seguintes planificações e posteriores intervenções. Aliás, desde logo é essencial refletir sobre o que é isto de ser professor(a)? Alarcão (2020) considera que

Ser professor é uma atividade muito complexa. Implica uma multiplicidade de saberes de vária ordem (teóricos, processuais, contextuais), valores, direitos e deveres. Ensinar, educando ou educar, ensinando é um processo de mediação, de intercompreensão entre o que o professor e os alunos sabem e o que os alunos e o professor não sabem, mas também entre pessoas diferentes, culturas diferentes, motivações diferentes e capacidades diferentes. (p. 27)

Esta reflexão por parte desta autora revela-se essencial sobretudo nestas primeiras intervenções, dado que serviram para conhecer melhor a realidade daquela turma. Além disso, ajudou a sensibilizar face a outros aspetos para os quais ainda não tinha ocorrido a oportunidade de refletir e de atuar sobre os mesmos. É essencial compreender que cada aluno(a) é um ser único com as suas especificidades e é preciso cada um de nós dentro da sala de aula, quer como aluno(a) ou professor(a) saber respeitar isso.

Relativamente ao **desempenho dos(as) alunos(as)** ao longo das intervenções realizadas é de destacar que estamos perante uma turma de 4.º ano desafiante, essencialmente no que se refere, em determinados momentos, à manifestação de certos comportamentos e atitudes entre colegas. Contudo, nos momentos que apelam ao seu sentido de interpretação, a par do sentido crítico reflexivo, gostam de participar e manifestam interesse, sobretudo nos momentos dedicados à partilha de ideias e opiniões. Um dos desafios que se apresenta é o que envolve algum tipo de registo escrito no caderno. Por exemplo: quando pedimos para passarem do quadro uma determinada definição para o seu caderno diário ou outro tipo de informação. Um outro exemplo foi quando foi solicitado a escrita de um resumo sobre a história ouvida, do livro “A Viagem” de Francesca Sanna (2018). Alguns dos alunos mencionaram que se quisessem saber o resumo de um livro ou liam o resumo, habitualmente escrito na contracapa dos livros, no seu ponto de vista, ou iam à internet procurar. Neste sentido foram alertados(as) da importância da escrita e do saber resumir uma história ouvida ou lida para alguém que não a leu ou ouviu, lembrando que nem sempre temos a oportunidade de ter o livro presencialmente ou de ter acesso à internet para o fazer. Portanto, verdadeiramente este é um dos desafios alvo de reflexão sobre as possíveis

estratégias a recorrer para promover um gosto pela escrita, fomentando a sua consciência sobre a sua importância. Embora estes comentários aquando da sugestão da realização de um resumo da história (este resumo foi uma das atividades propostas pela orientadora cooperante), a turma captou muito bem a mensagem da música de Mariza (2015, Novembro 5), “Melhor de Mim” e da história ouvida, gerando-se uma partilha de ideias interessantes e reflexivas face aos temas alvo. Assim sendo, o livro é um meio enriquecedor de “descobrir o mundo e expandir os horizontes, é ver o mundo com diferentes interpretações” (Moreira, 2014, p. 29).

A par desta questão relativa a certos momentos onde revelam alguma resistência ao registo escrito, em diálogo com a orientadora cooperante, esta partilhou que possivelmente tal se pode dever ao facto de no ano anterior com uma outra professora terem, predominantemente, usado o computador ao longo das aulas, privilegiando este meio, talvez, para registos escritos. Possivelmente poderá ser uma possibilidade a repensar como uma estratégia a usar para a escrita de textos em alguns momentos como forma de os cativar para estes momentos. Todavia é de salientar-se que redigir um texto em computador é diferente do que em suporte papel com recurso ao lápis, pois “para que a redação num computador seja fluente, é fundamental que a motricidade que ela implica, e que é completamente diferente da implicada no acto de redação no papel, tenha atingido um determinado grau de automatismo” (Carvalho, 2003, p. 142). Um outro possível motivo para este tipo de reação à escrita do resumo desta história pode dever-se ao facto de recentemente terem realizado, com a orientadora cooperante, um resumo sobre a história do livro intitulado de “O Beijo da Palavrinha” de Mia Couto (2008). Contudo é essencial compreender que para

Tornar os alunos escritores mais autorregulados implica promover situações que lhes permitam compreender que a escrita é um instrumento de comunicação que exige aprendizagem pessoal e social. Devem perceber que, para fazer um bom resumo, por exemplo, precisam contemplar as ideias principais, sem fazer uso de ideias acessórias, o que exige do escritor domínio da leitura e da escrita. Não esquecendo que as preocupações relacionadas à escrita de resumos decorrem também das características do contexto no qual ele está inserido. (Veiga et al., 2015, p. 35)

Apesar disso, na escrita do texto descritivo e do aviso os(as) alunos(as) apresentaram um maior envolvimento na atividade de escrita, sendo que em qualquer um destes momentos privilegiou-se as ideias dos(as) alunos(as), procurando guiá-los ao longo destes processos, valorizando a importância do processo de planificação para organizar as ideias. Igualmente a escrita exige um conjunto de competências e exigências que por vezes os(as) alunos(as) observam-no como um processo “aborrecido” ou trabalhoso. Tal se deve ao facto de, no caso da planificação de um texto escrito ocorrer “sobretudo, num plano mental, o que implica operações de carácter abstrato, que levantam, naturalmente, alguns problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos” (Carvalho, 2001, p. 74). No caso do texto descritivo foi interessante verificar a sua capacidade de atenção nos pormenores da fotografia, curiosamente, um outro aluno sobretudo estava a pensar que outros simbolismos poderiam ter a imagem projetada, a par do enigma lançado inicialmente à turma. Este pensou em possíveis metáforas alusivas na imagem sobre o que possivelmente estaria a acontecer na história. Todavia alertou-se que um texto descritivo privilegia os factos, dado que as inferências apresentam um carácter subjetivo. Verdadeiramente estava empenhado e criativo na idealização de uma possível história sobre aquela imagem. De uma maneira geral ocorreu um empenhamento dos(as) alunos(as), verificado desde logo na exposição dos materiais de apoio alusivos ao 25 de abril, aquando da sua entrada na sala de aula. Além disso, apresentam alguns ter um bom vocabulário, dado que eles próprios é que depois davam sugestão de sinónimos a usar para não repetirmos as palavras mencionadas.

Por outro lado, a realização de um aviso a pares foi um bom momento para verificar a sua capacidade de criatividade e de trabalho em grupo, no que se refere especialmente em chegar a acordos sobre o que iriam fazer. Um dos exemplos digamos engraçados verificados com um par de alunos (um aluno e uma aluna) foi que a aluna estava a reclamar que o colega estava a desenhar onde queria e ela não queria desenhar naquele espaço. Esta estava a ficar frustrada com o seu colega, enquanto o mesmo estava calmo e a fazer o seu desenho face ao aviso que tinham acordado. Numa outra perspetiva quando o aluno foi questionado sobre o porquê de não estar a chegar a um consenso com a sua colega sobre o lugar e o que iam desenhar alusivo ao aviso em causa, este respondeu que a sua colega era mandona e que se queria mandar, então ele também mandava. Esta situação foi interessante, pois fez refletir sobre a importância de cooperar e de nos sabermos moldar ao parceiro, de modo a gerenciar

esse tipo de conflitos. Deste modo, em futuras intervenções, possivelmente, são um par de alunos que serão reunidos uma vez mais para trabalhar a pares, de forma a atenuar esses conflitos, aprendendo a dialogar e a chegarem a consensos. Resumindo,

o relacionamento entre os diferentes alunos de uma turma pode ser diverso, havendo momentos positivos e negativos. São, pois, as experiências de interação proporcionadas aos alunos que lhes permitem desenvolver as competências necessárias para uma melhor convivência e, por sua vez, uma maior cooperação entre pares. (Pereira et al., 2017, p. 110)

Ao longo das diversas atividades propostas no âmbito do trabalho a pares ou em pequenos grupos é de destacar, infelizmente, que entristeceu-nos algumas atitudes por parte de alguns alunos, no momento de formação dos grupos. Os verdadeiros motivos que levaram a um sentimento de tristeza e de reflexão sobre certos comportamentos e atitudes adotados por esses alunos foram comentários como “- Qualquer um menos com o *****”. Estes referem-se a um aluno que é alvo de um certo tipo de exclusão ou alvo de atitudes menos adequadas por parte de alguns colegas, na verdade pela parte da maioria da turma. Por essa razão, este nunca é escolhido para fazer dupla ou pequenos grupos por parte dos seus colegas. Curiosamente, os primeiros alunos a fazerem este tipo de comentários depreciativos são considerados dois dos melhores alunos da turma. Tal levou a refletir que não é suficiente a escola e/ou professor(a) criar bons alunos em termos de resultados escolares, mas também boas pessoas que têm atitudes de empatia, compaixão, solidariedade, entre outras. O aluno em questão apresenta descuido no vestuário, na maioria das vezes vem sujo na roupa, veio recentemente de Inglaterra, apresentando ainda algumas dificuldades devido à barreira linguística, embora fale português, ainda que com algumas dificuldades inerentes. Além disso houve outro tipo de comportamentos como uma aluna quase a querer chorar por ficar com uma pessoa que não uma colega que era sua amiga, entre outras atitudes e expressões que manifestam falta de vontade em ficar com determinado colega.

De uma maneira geral foi o que se verificou e verdadeiramente foi um momento que tocou de tal forma que levou a incluir um momento inicial de reflexão com a turma no dia seguinte, no caso na quarta-feira, a 15 de março de 2023. As atividades desenvolvidas que não estavam planeadas no plano de aula n.º 3 apresentado para este dia encontram-se registadas no espaço posterior dedicado às

Observações/reflexões, que se encontram disponíveis a consultar no **Anexo A**, como é proposto numa destas situações. Este momento foi dedicado a refletir com a turma sobre estas questões de verificar-se uma desunião da turma, entre colegas, e atitudes pouco adequadas aquando da formação de grupos e especialmente para com um dos seus colegas. Assim sendo, desde logo foi mostrado um vídeo, intitulado de “Empatía historia del erizo” (Sanchez, 2020, Julho 19), como forma de os sensibilizar para estas questões, dando início à discussão/conversa. O mesmo retrata uma situação de empatia com alguém que é diferente e supostamente os fere por ser diferente, porém a turma, isto é, os seus colegas uniram-se para encontrar uma forma de o incluir. Antes de mostrar o vídeo, enquanto este estava projetado, alguns comentaram que já o tinham visto num outro contexto, ao qual lhes foi lançada uma provocação: “- Apenas viram ou também refletiram e colocaram em práticas algumas das atitudes que o vídeo promove?”. Após a sua visualização foi lançada uma “simples” questão: “- Por que razão acham que este vídeo foi mostrado?”. No decorrer das partilhas foi mencionada a razão de se ter mostrado, evidenciando a tristeza sentida, pela professora estagiária, ao verificar certos comportamentos e atitudes por parte da turma, alertando para o impacto que as nossas atitudes têm no *Outro*. Para tal foi proposto a dois alunos para protagonizarem um momento, no qual olhando nos olhos um do outro, um deles diria que não gostaria de trabalhar com ele e o outro dizia se gostava ou não de ouvir isso de um colega seu. Também foi realizada a pergunta se algum colega já agrediu fisicamente ou verbalmente algum colega para haver este tipo de atitudes aquando de trabalhar com colegas diferentes, ao qual responderam que não. A par disto foi questionado à turma, com sinceridade, quem verdadeiramente não se importa de trabalhar com qualquer colega. As respostas foram revistas de honestidade, mas, infelizmente, apenas em 24 alunos(as) cerca de menos da metade da turma assumiu que não se importa de trabalhar com qualquer. Portanto, a maioria manifestou que não gosta de trabalhar com qualquer colega, ou seja, importa-se de trabalhar com determinados colegas seus.

Todo este processo de reflexão junto com a turma levou ao surgimento de uma estratégia para a criação de grupos para a atividade a realizar de seguida. Foi solicitado à turma que fizessem pares, mas teriam de escolher um colega que não costumam trabalhar, falar e/ou brincar. Por surpresa de todos, um dos primeiros alunos a oferecer-se escolheu o menino que a maioria exclui, verificando-se especialmente nesse momento a surpresa no rosto desse aluno, que não esperava de toda esta atitude. Este

momento foi muito especial, finalizado no fim com um abraço coletivo, alertando para a importância de sermos unidos e pela sinceridade manifestada ao longo deste processo de seleção dos pares, onde todos participaram e apelaram à honestidade. Neste aluno foi possível ver que ficou de tal forma feliz por ter um colega que o escolheu como parceiro na realização das atividades propostas, que distraiu-se com maior facilidade durante esse período de tempo, mas houve alguma compreensão, pois dada a situação ver-lhe um sorriso no rosto, neste caso, teria mais significado e sentimento de realização.

Tudo isto salientou a importância de perspetivar o papel que a escola também assume na formação do “saber ser”, valorizando o indivíduo na sua globalidade. Estas crianças são o reflexo daquele que poderá ser o futuro da nossa humanidade, pois como mencionam Alvim e Nóvoa (2022), “Não é só o futuro da escola que está em causa, é mesmo o futuro da nossa humanidade comum” (p. 22). Daí reconhecermos o papel insubstituível das escolas na sociedade, estas “devem ser espaços educacionais protegidos, uma vez que apoiam a inclusão, a equidade e o bem-estar individual e coletivo. Também devem ser reimaginadas para melhor promover a transformação do mundo rumo a futuros mais justos, equitativos e sustentáveis” (Comissão Internacional sobre Futuros da Educação, Unesco, 2022 p. 92). Em virtude disso manifesta-se, essencialmente, a Cidadania e Desenvolvimento como componente do currículo, posto que prevê o contributo de uma formação mais humanística dos(as) alunos(as). Por essa razão como aí é preposto,

os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos. (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, 2018, p. 2)

Logo, foi deixado claro que não iriam ser tolerados comportamentos e atitudes de exclusão ou desadequados, neste caso, essencialmente, referente às relações interpessoais entre colegas, questionando se poderíamos contar com o esforço e empatia de todos(as). Claramente é consciente que este é um caminho longo, mas que se assume como uma missão. Digamos que é um processo de cultivo e cuidado, assim como uma planta é preciso cuidar e algumas regar, neste caso com boas atitudes para

que floresça. Igualmente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória salvaguarda a importância dessa base humanista ligada à educação. Posto isto, defende que “A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Martins et al., 2017, p. 13).

A par de tudo isto visou-se promover um conjunto de **opções de organização do ambiente educativo** que zelassem por harmonia, bem-estar e inclusão. Desta forma, como “profissionais de educação temos consciência como o clima de uma escola e, particularmente, de uma sala de aula, depende do humor do professor” (Paiva & Lourenço, 2011, p. 20). Por isso é que foi relevante desde logo procurar-se desde logo resolver o conflito anteriormente descrito, sendo que foi salientando nesse momento que procura-se estabelecer uma relação de transparência e sinceridade entre alunos(as) e a professora estagiária, daí também o desabafo e a conversa desenvolvida.

Além do mais privilegiou-se nos diversos momentos, a discussão e a partilha de ideias, fomentando neles(as) o seu sentido reflexivo e crítico, também apelando e valorizando os seus conhecimentos prévios sobre um dado tema. Portanto, no ambiente educativo

As relações interpessoais proporcionam experiências conjuntas e, para que todos os intervenientes possam ser beneficiados no âmbito motivacional, é essencial que se facultem espaços em que cada um possa participar de uma forma ativa, apresentando os seus saberes individuais a favor do grupo e que estejam todos recetivos a tudo aquilo que os outros lhes possam oferecer, nomeadamente a troca de conhecimentos e sentimentos. (Paiva & Lourenço, 2011, p. 34)

Por outro lado, de modo aos alunos descontraírem, enquanto escreviam algo para o caderno diário foi colocada música entre elas a de Mariza, *Melhor de Mim*, para relembrares a sua importância, novamente, dado que foi partilhada como um dos meios motivacionais para a leitura da história “A Viagem”. Também foi colocada uma outra música portuguesa, que na verdade surgiu a seguir a essa por recomendação do *Youtube*, dos DAMA, *Casa*. Curiosamente, um dos alunos questionou se poderia cantar, um outro mencionou que adorava aquela música e que a mãe ouvia-a muito, que era

uma das suas preferidas. Portanto, a “Música é arte, e deve estar acessível a todos. Por isso, torna-se também possível o uso dela nas escolas tornando o aprendizado mais leve e motivador” (Algayer & Trugillo, 2013, p. 138).

Ao longo das intervenções, a par das motivações alvo para as diferentes atividades foi possível tornar o ambiente educativo acolhedor ao(s) tema(s) a abordar como podemos ver nas figuras que se encontram em anexo (**Anexo B**), que ilustram algumas das atividades desenvolvidas, em contexto de sala de aula. Ao contrário do alertado, felizmente, as paredes aderiram bem ao material, prevalecendo-os, ou seja, com uma boa aderência ao material usado para os colar. De igual modo foi também pensado alterar o modo como se organizam as mesas de modo distinto para promover o trabalho em grupo ou a discussão. Nestes casos não ocorreu a necessidade, digamos, também porque temos de ter em conta que por vezes temos interrupções como o Inglês e a Educação Artística e é importante avaliar até que ponto é necessário, sem desperdiçar tempo potencial de aprendizagem.

Desta forma, um dos exemplos mencionados e ilustrados nas **figuras 1 e 2** apelam para uma questão essencial já subtilmente abordada, a motivação. Por meio desta abordam-se neste espaço algumas das **opções didáticas relevantes** para esta reflexão e consequentemente para futuras planificações com a turma. Posto isto, o professor assume um dos papéis principais relativamente à motivação. Assim, deve utilizar “materiais e atividades que despertem a curiosidade e o interesse de forma a potenciar a automotivação dos alunos, desenvolvendo-se uma aprendizagem significativa” (Miranda, 2022, p. 26). Um dos exemplos visíveis dessa chamada de atenção por parte dos(as) alunos(as) foi na exposição dos materiais alusivos ao 25 de abril, na segunda-feira, os quais, atentamente, observaram-nos. Além disso, o livro quer em recurso audiovisual, quer presencial, na sua exploração foi um bom momento de promover a discussão sobre os aspetos essenciais desde aos elementos textuais até aos visuais. O desempenho da turma aumenta essencialmente nestes momentos de discussão coletiva, onde têm a oportunidade de partilhar a sua visão e interpretação da história, a par das suas experiências, gostos e interesses. O uso de outros materiais didáticos entre eles o computador, a régua de tamanho maior, as fitas métricas, o globo terrestre, os planisférios, o recurso do *Kahoot* entre outros despertam nos(as) alunos(as) outro tipo de motivação e curiosidade. O material por si próprio não é eficaz, uma vez que necessita proporcionar experiências significativas aos(as) alunos(as), de modo a possibilitar uma melhor compreensão dos conteúdos, possibilitando a aquisição do seu

próprio saber (Botas & Moreira, 2013).

A oportunidade de irem ao exterior foi importante, pois desde logo os grupos ficaram envolvidos e entusiasmados com a ideia de medirem com uma fita métrica, onde uma aluna questionou se as fitas métricas eram para ficar com eles. Apesar disso, alguns ao início não estavam a medir adequadamente, contudo, após a orientação devida compreenderam. Na verdade, esse foi um erro cometido por não ter explicado e explorado essa questão desde logo sobre como medir com uma fita métrica, embora tenha ocorrido posteriormente essa orientação no trabalho de campo. Este foi também um momento relevante, pois necessitava de um trabalho em equipa para conseguirem levar esta missão a cabo, o que se revela interessante, porque exigia verdadeiramente cooperação.

Os usos dos planisférios, essencialmente, ajudaram ao longo das explicações sobre diversos temas a orientar as explicações, ajudando os(as) alunos(as) a situar-se espacialmente. No decorrer da atividade de Estudo do Meio referente à Localização de Portugal no Mundo e as suas fronteiras apresentam ainda dificuldades face à orientação relativamente aos pontos cardeais. Assim sendo, dedicou-se um tempo a explorar essa questão, chamando alunos(as) para explicarem as fronteiras de Portugal, situando-as a partir dos pontos cardeais, com apoio de um planisfério.

O uso do computador e porventura do recurso *Kahoot* (**Anexo B - Figura 3**) são meios motivadores aos alunos, embora por si só também seja desafiador, dado que há sempre um período de tempo dedicado a ligá-lo e a conectá-lo à internet. A par disto é de mencionar que este jogo foi realizado a pares, ao contrário do planeado, pois como mencionado foi uma estratégia adotada para promover o trabalho em grupo, isto é, aprender a trabalhar primeiro a pares, para depois terem a capacidade de trabalhar em grandes grupos. Esta decisão foi tomada tendo em consideração o verificado ao longo de anteriores atividades propostas. Além disso, nesse dia havia problemas de internet e não tínhamos acesso à mesma, felizmente, os(as) alunos(as) tinham, porque têm um aparelho que lhes foi oferecido para terem acesso à internet sem terem de estar dependentes da escola. Tal leva-nos a refletir da necessidade de sabermos agir no imprevisto/na incerteza.

Este trabalho de pesquisa por meio do computador e de resolverem desafios matemáticos (cálculo do perímetro da mesa e o cálculo da sala de aula e de metade do campo de futebol) procurou-se também promover algo semelhante ao ensino

exploratório. Melhor dizendo ocorrem diversas fases entre elas a introdução da tarefa, a sua realização, discussão e posterior sistematização. Portanto, visa-se ao longo deste processo dar vida na sala de aula, onde os(as) alunos(as) procuram soluções e respostas para os problemas com que se confrontam, sendo necessário discutir entre eles, de forma a construir o conhecimento, sendo fulcral a comunicação (Guerreiro et al., 2015). Houve momentos em que foi melhor alcançado esses objetivos, dada a gestão do tempo, de acordo com as atividades propostas, contudo privilegiou-se sempre que possível escutar os(as) alunos(as).

Além do mais, o uso de recursos educativos digitais ou o que se designa com frequência por TIC teve-se em consideração diversificar os recursos e materiais a usar, como o computador, o *Youtube*, a Escola Virtual, o *Kahoot*, o projetor, entre outros como meio de motivar e envolver a turma nas atividades. Como verificado na maioria dos momentos, verifica-se que algumas

das ferramentas contidas nos RED possuem uma componente que se pode assumir como tendo um caráter mais lúdico. No que diz respeito à utilização dos RED, os alunos aderem facilmente a este tipo de propostas. Os alunos tendem a apreciar esta valência, o que vem facilitar o seu envolvimento nas atividades propostas pelo professor. (Ribeiro & Gil, 2016, p. 44)

A par disto, os autores salientam a importância do papel do professor na adoção de diferentes estratégias e abordagens, que apoio as suas aprendizagens, todavia a sua utilização deve ser pertinente e considerada uma mais valia.

Neste sentido de trabalho de pesquisa na *internet*, vista como a grande biblioteca digital comporta destacar que um dos nossos papéis, enquanto agentes educativos é necessário orientá-los na seleção e organização das informações, de modo a transformá-las em conhecimento útil ao longo da sua vida (Roldão, 2000). Por essa razão é igualmente essencial sensibilizá-los como ocorreu sobre determinados perigos na *internet*, sobre a questão de sermos constantemente vigiados, por exemplo através dos cookies, relativamente à alerta de que nem toda a informação aí apresentada é fidedigna. Surpreendente este foi um assunto que interessou muito a turma, gerando-se espontaneamente um pequeno debate e partilha de ideias, verificando-se um profundo envolvimento destes(as). Estes momentos de sensibilização, no caso

desenvolver e a apurar o seu sentido crítico e reflexivo sobre estas questões, de modo a escola “enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Martins et al., 2017, p. 7). Esta discussão que se gerou daria “muitos panos para mangas” pelas diferentes experiências partilhadas pelos(as) alunos(as), pelas descobertas realizadas entre os(as) próprios(as) colegas e por fomentar a curiosidade e o desejo de investigar sobre alguns dos aspetos abordados. Este foi um dos momentos a destacar em que se evidencia que também aprendemos muito com eles(as), pois havia aspetos que desconhecemos sobre este mundo digital. Logo, esta troca de saberes e experiências revela que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 12).

Numa outra perspetiva a aposta no trabalho de grupo foi uma estratégia que teve em vista fomentar este trabalho de pesquisa e consequentemente de autodescoberta do conhecimento, tendo em consideração os objetivos propostos. Igualmente para conceder capacidade de autonomia e promover momentos de discussão das informações recolhidas e discutidas em pequenos grupos e posteriormente em grande grupo. Aliás, a par ainda do conflito surgido, inicialmente, aquando da formação de pequenos grupos e pares como o proposto nas planificações foi alertado que no futuro também terão de trabalhar com diversas pessoas, às quais não terão a oportunidade de escolher. Portanto, isto serve como uma preparação para o seu futuro, ou seja, para a vida em sociedade, pois “Atualmente, a sociedade exige dos indivíduos, nos vários contextos, sejam eles familiares, escolares ou profissionais, a capacidade de trabalhar em grupo” (Pereira et al., 2017, p. 106). Deste modo, este trabalho cooperativo visa desenvolver competências sociais, sobretudo ao verificar-se determinados tipos de comportamentos e atitudes entre estes(as) alunos(as) desadequados. Uma das estratégias adotadas após o trabalho realizado em pequenos grupos (de quatro elementos) foi a aposta em grupos de pares, como forma de promover a cooperação, ou seja, a capacidade de trabalharem em grupo. De forma, a serem bases melhor consolidadas para um melhor resultado e dinâmica em trabalhos realizados em grupos maiores. Além disso, o trabalho em equipa tem de ser alvo de maior aposta e visível com maior frequência no desenvolvimento das atividades propostas, posto que estes são momentos cruciais “para a resolução de conflitos. É esta a essência das relações sociais, sendo necessário criar oportunidades para os alunos interagirem de forma

salutar, mesmo que destas interações resultem conflitos” (Pereira et al., 2017, p. 110).

Neste momento falarei na primeira pessoa, no que se refere a uma perspectiva reflexiva relativamente aos **destaques do meu desempenho**. Deste logo realço a constante preocupação em verdadeiramente encontrar estratégias e atividades que os motivem e levem a aprendizagens significativas. Costumo dizer e pensar que “mastigo” as ideias até encontrar sempre um melhor potencial para as mesmas, tendo sempre em consideração o que pode ser melhor para os(as) alunos(as). Igualmente destaco a preocupação em refletir sobre questões de cidadania, num primeiro momento comigo própria e posteriormente com os(as) alunos(as). Como mencionei anteriormente procuro também privilegiar o desenvolvimento do “saber ser”, de forma a proporcionar ambientes estimulantes que permitam “desenvolver e preparar para a aprendizagem ao longo da vida”, alertando-os para os desafios da atualidade (Roldão, 2001, p. 23). Uma outra inquietação constante é a procura de ter sempre presente a forma como os conteúdos podem ser articulados, devendo este “ser um trabalho realizado ao longo do ano de aprendizagem e em concordância com as motivações, facilidades e dificuldades dos alunos” (Gonçalves & Martins, 2018, p. 608). De uma maneira geral procurei fazer isso, umas vezes melhor do que outras, mas pelo menos tive sempre o cuidado de criar uma “ponte” do que foi abordado para introduzir atividades relacionadas com outro tema.

No que se refere aos **desafios futuros do meu desempenho** irei procurar ter um “mastigar” de ideias, que me otimize melhor o tempo. Todavia esta foi uma primeira semana que me levou a refletir também sobre as atividades a propor à turma, dado que conheci melhor a turma e atividades que pensei que demorassem menos tempo, ocuparam um maior tempo. Neste sentido houve momentos em que gostaria de ter explorado mais. Igualmente devo continuar a promover situações de cidadania, de modo a torná-los pessoas melhores, sobretudo nos tempos atuais, onde se verificam relações interpessoais de maior competitividade, interesse, falta de empatia, (...). As nossas ações têm impacto nestas crianças e consecutivamente no nosso futuro. Na verdade, “Há muitas viagens que podem ser feitas no mesmo rio. Valorizar formas diferentes de fazer a escola é multiplicar as oportunidades de cada um” (Nóvoa, 2010, p. 45). Assim sendo é importante também ter em conta em futuras intervenções que cada aluno têm diferentes ritmos de aprendizagem e temos de saber gerir o tempo, as atividades e as estratégias a recorrer, de modo a contribuímos para o sucesso de forma global de todos(as). Por essa razão é que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (2018) consagra a inclusão, por meio do fomento de uma educação inclusiva, que “visa

responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”.

Concluindo, a oportunidade de experienciar tudo isto, junto com uma constante reflexão individual e coletiva, na partilha de experiências, possibilita-nos compreender que esta troca de saberes e aprendizagens no processo de ensino-aprendizagem é mútua. É neste caminho percorrido ao longo da intervenção pedagógica, desde a sua preparação, ao desenvolvimento até à sua reflexão, que compreendemos a importância de todos estes passos, de forma a aperfeiçoarmos as nossas práticas educativas, visando o alcance de aprendizagem significativos por parte dos(as) alunos(as).

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (2020). *Percursos da Didática* (1.^a ed.). Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/28716/3/Cadernos%20Didaticos_4_RIA.pdf

Algayer, K. R., & Trugillo, E. A. (2013). A música como ferramenta pedagógica no aprendizado da criança. *Revista eventos pedagógicos*, 4(2), 136-145. <https://periodicos2.unemat.br/index.php/rep/article/view/9414>

Alvim, Y., & Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar*. SEC/IAT. <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-emversao-digitalfevereiro-2022.pdf>

Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253-286. <http://hdl.handle.net/10400.2/2742>

Carvalho, J. A. (2001). *O ensino da escrita*. <https://hdl.handle.net/1822/481>

Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. DME/UM.

Couto, M. (2008). *O Beijo da Palavrinha*. Editorial Caminho.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. (2018). *ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO - CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Ministério da Educação. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*. Coletivo Sabotagem.

Guerreiro, A., Tomás Ferreira, R., Menezes, L., & Martinho, M. H. (2015). Comunicação na sala de aula: A perspetiva do ensino exploratório da matemática. *Zetetiké*, 23(4), 279-295. <http://hdl.handle.net/10400.19/3126>

Mariza. [Mariza]. (2015, Novembro 5). Mariza - Melhor de Mim [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=2UDZH_Htpq8

Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., da Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Miranda, H. (2022). A importância da fase de motivação para o desenvolvimento da produção escrita [Master's thesis, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.

<https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/141041/2/556142.pdf#page=27&zoom=100,109,161>

Nóvoa, A. (2010). *Pedagogia: a terceira margem do rio*. In *Que currículo para o século XXI?* (pp. 39- 51). Conselho Nacional da Educação.

<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-deeducacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>

Paiva, M. O., & Lourenço, A. A. (2011). Ambiente da sala de aula: Um estudo de caso.

Educação e filosofia, 25(49)17-42.

<http://educa.fcc.org.br/pdf/educfil/v25n49/v25n49a02.pdf>

Pereira, B., Cardoso, A. P., & Rocha, J. M. D. O. (2017). Avaliação de competências cooperativas e trabalho de grupo no 1.º CEB. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (6), 106-110. <http://hdl.handle.net/10400.19/5038>

Ribeiro, J., & Gil, H. (2016). Contributo da utilização dos recursos educativos digitais no 1.º ciclo do ensino básico. In *V Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 42-47). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.11/5342>

Roldão, M. C. (2001). Gestão Curricular, A especificidade do 1.º Ciclo. In Anibal, G. (Coord.), *Gestão Curricular no 1º Ciclo: Monodocência – Coadjuvação: Encontro de Reflexão: Viseu 2000* (pp. 15-30). Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Sanchez, D. [Daniela S.]. (2020, Julho 19). Empatía historia del erizo [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=lcMCG5R6c0k&t=5s>

Sanna, F. (2018). *A viagem*. Fábula.

Veiga, A. M. D., Frison, L. M. B., & Machado, R. F. (2015). Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. *Cadernos de pesquisa*, 45(155), 30-55. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00030.pdf>

Anexos do relatório semanal

Anexo A - Alterações ao plano de aula n.º 3 (no momento inicial deste dia), a par de situações descritas nas anteriores intervenções, que levaram à sua urgência

Plano de Aula n.º 3			Data: 15/03/2023		
Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos/ Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Matemática • Geometria e Medida: - Perímetro de polígonos e área de um retângulo - Conversão de unidades de medida	- Consolidar conhecimentos matemáticos relativos a perímetros de polígonos, a área de um retângulo e à conversão de unidades de medida.	- Diálogo professora estagiária/aluno(a)/alunos(as) conducente à atividade a realizar de seguida: "5 * - Nos últimos dois dias abordámos conceitos matemáticos importantes para o nosso dia a dia. Quais foram? / - Hoje irão competir, em grupo, para colocarmos à prova os vossos conhecimentos matemáticos sobre as áreas e os perímetros. Os quatro primeiros grupos vencedores da partida vão medir um espaço escolar fora da sala de aula, um desafio especial. Preparados(as)?" - Organização da turma, pela professora estagiária, em grupos de quatro alunos (um total de 6 grupos), de acordo com o critério das características dos(as) alunos(as) e o seus ritmos e aprendizagem (aluno(a) nível Muito Bom/ Bom com aluno(a) com dificuldades de aprendizagem). - Realização de um jogo no Kahoot *, ao qual têm de dar resposta a um conjunto de questões, em grupo através de um dos seus computadores (1 computador por grupo). - Apresentação dos resultados dos grupos, descobrindo os quatro grupos vencedores do desafio num espaço exterior da escola. - Diálogo professora estagiária/alunos(as) após o jogo: "Tiveram muitas dificuldades? / - Os quatro primeiros grupos vencedores da partida têm o desafio de calcular a área e o perímetro de metade do campo de futebol que se encontra no espaço exterior da escola. Os outros dois grupos têm a	- Observação da capacidade de expressão de ideias, mobilizando conhecimentos prévios. - Análise da capacidade de trabalhar em pequenos grupos. - Verificação da capacidade de aplicação de conteúdos. - Análise da motivação dos(as) alunos(as) com o uso de tecnologia para a aplicação	- Quadro interativo - Computador - Projetor - Colunas - Computadores - Kahoot - Fitas métricas - Material de apoio quadrículado - Lápis - Borracha - Caderno diário - Quadro de giz - Giz - Caneta - Material de apoio: aviso	09:00
					09:10
					09:35

Rita Oliveira Cardoso, n.º 13775.

1

Português • Escrita: - Aviso e recado	- Medir comprimentos, utilizando e relacionando as unidades de medida do SI e fazer estimativas do perímetro de polígonos e da área de retângulos.	missão de calcular a área e o perímetro do chão da nossa sala de aula. Preparados(as) para o desafio?". - Distribuição de um material de apoio quadrículado a cada grupo para o registo da recolha dos dados das medições a realizar e a representação da figura geométrica do espaço alvo. - Deslocação dos quatro grupos vencedores para o espaço exterior, onde se encontra o campo de futebol (por ex.: a orientadora cooperante e uma das professoras estagiárias acompanham os 4 grupos e a outra professora estagiária acompanha os 2 grupos que se encontram na sala de aula). *2 - Recolha dos dados face à medições realizadas pelos diferentes grupos através de fitas métricas distribuídas a cada grupo, duas fitas métricas por cada grupo (Anexo A). - Registo, no material de apoio quadrículado, das medições realizadas. - Deslocação dos grupos que se encontram, no espaço exterior, para a sala de aula, alertando para o aviso que se encontra na saída da sala de aula (Anexo B). - Cálculo da área e do perímetro do espaço atribuído a cada grupo, indicando as suas estimativas face à possível área e perímetro do mesmo. - Circulação da professora estagiária pelas mesas para acompanhar o trabalho realizado. - Correção coletiva, no quadro de giz, do cálculo realizado da área e do perímetro de cada espaço, comparando os procedimentos e resultados entre os grupos.	conhecimentos, bem como as dificuldades sentidas. - Análise da capacidade de cálculo de áreas e perímetros, através dos materiais disponibilizados, e de realizar estimativas. - Observação da capacidade de partilha e comunicação de raciocínios matemáticos.	- Materiais de apoio: aviso e planificação e textualização do	09:40
					09:55
					10:15
					10:30
					Recreio
					11:00

2

		/ Acham importante haver este tipo de avisos? Porquê? / - Já viram na escola ou fora da escola outros avisos? / - Há alguma diferença entre o aviso e o recado?. - Interpretação visual e auditiva do vídeo proposto na Escola Virtual intitulado de "Aviso e recado".*3 - Diálogo professora estagiária/alunos(as) sobre o vídeo observado sobre o aviso e o recado: "- Quais são as características do aviso e as do recado? / - No vosso dia a dia costumam fazer recados?". - Registo, no caderno diário, das características do aviso e das características do recado. - Organização da turma, pela professora estagiária, em grupos de dois alunos (um total de 12 grupos), de acordo com o critério das características dos(as) alunos(as) e o seus ritmos e aprendizagem (aluno(a) nível Muito Bom/ Bom com aluno(a) com dificuldades de aprendizagem). - Diálogo professora estagiária/alunos(as) sobre a construção de um aviso: "- A pares vão construir um aviso. Que tipo de avisos gostariam de escrever?". - Construção de um aviso, a pares, no caderno diário, sobre um dado tema (exemplos: aviso de mau tempo, obras na estrada, animais perigosos numa floresta, etc.), atendendo à planificação e à textualização de um aviso projetado no quadro interativo (Anexo C). - Partilha à turma dos avisos construídos a pares. - Diálogo professora estagiária/alunos(as) após a construção de um aviso: "- Gostaram de realizar a atividade? Porquê? / - No que sentiram maior dificuldade? / - Ainda se recordam o que é um recado? Se tivessem de escrever um recado sobre o que gostariam de escrever?". - Construção coletiva de um recado, atendendo às características registadas no caderno diário, sobre um tema acordado com a turma, no quadro de giz. - Registo, no caderno diário, da construção coletiva do recado.	mobilizando conhecimentos prévios. - Análise da capacidade de interpretação visual e auditiva de um vídeo sobre o aviso e o recado. - Observação da capacidade de trabalhar a pares. - Análise da capacidade criativa e reflexiva dos(as) alunos(as) na construção de um aviso. - Análise da capacidade criativa e reflexiva dos(as) alunos(as) na construção de um recado.	aviso - Computador - Projetor - Quadro interativo - Colunas - Escola Virtual - Cadernos diários - Caneta - Lápis - Borracha - Caneta - Lápis de cor - Quadro de giz - Giz	11:10 11:15 11:20 11:35 11:40
--	--	--	--	--	--

3

Educação Artística Estudo do Meio / Tecnologias de Informação e Comunicação • Sociedade: - Estados pertencentes à União Europeia e a sua localização no mapa da Europa • Investigar e Pesquisar • Comunicar e colaborar	- Conhecer o número de Estados pertencentes à União Europeia, localizando alguns estados-membros num mapa da Europa. - Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa. - Realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver.	- Leitura, em voz alta, do recado construído, em coletivo. Aula de Educação Artística, lecionada pela professora de Educação Artística - Diálogo professora estagiária/aluno(a)/alunos(as) conducente à atividade a realizar de seguida: "- Nas notícias agora com a guerra houve-se muito falar da União Europeia. Alguém sabe-me explicar o que é isto da União Europeia? / - A União Europeia é o mesmo que dizer a Europa? / - Vamos descobrir melhor sobre o que é isto da União Europeia." - Organização da turma, pela professora estagiária, em grupos de 4 alunos (um total de 6 grupos), de acordo com o critério das características dos(as) alunos(as) e o seus ritmos e aprendizagem (aluno(a) nível Muito Bom/ Bom com aluno(a) com dificuldades de aprendizagem). - Distribuição do material de apoio com os desafios propostos ("UNIÃO EUROPEIA"), por cada grupo (Anexo D). - Resolução dos desafios propostos, segundo os materiais de apoio disponibilizados, através de um trabalho em grupo por meio de um processo investigativo e de pesquisa, usando pelo menos 2 computadores por grupo. - Circulação da professora estagiária pelas mesas para acompanhar o trabalho realizado. - Correção coletiva, no quadro de giz, do trabalho de pesquisa desenvolvido, com vista a dar resposta aos desafios lançados. Cada grupo vai apresentar as suas respostas face a determinado desafio, fundamentando a sua resposta com os possíveis recursos a explorar (computadores, mapa da Europa e/ou Google Earth). - Audição do hino da União Europeia, "Hino à Alegria", um trecho da 9.ª sinfonia de Beethoven.*4	- Observação da capacidade de expressão de ideias, mobilizando conhecimentos prévios. - Observação da capacidade de trabalhar em pequenos grupos, com cooperação, respeito pelo outro, entreajuda e cumplicidade. - Análise da capacidade de explorar recursos tecnológicos. - Verificação da capacidade de um trabalho de pesquisa, na aquisição de conhecimentos sobre a União Europeia.	- Material de apoio: "UNIÃO EUROPEIA" - Computadores - Caderno diário - Caneta - Lápis - Borracha - Mapa da Europa - Google Earth - Google - Quadro de giz - Giz - Quadro interativo - Projetor - Colunas	12:00 Almoço 14:00 14:30 14:40 15:10 15:40
--	---	---	--	--	---

4

		- Diálogo professora estagiária/alunos(as) sobre o trabalho desenvolvido: "- Gostaram de trabalhar em grupo e através de um processo de investigação e de pesquisa? / - O que sentiram maiores dificuldades?"			16:00
Observações/reflexões: ^{*1} Acesso ao jogo, no Kahoot!, ao qual têm de dar resposta a um conjunto de questões, em grupo, através de um dos seus computadores. Este encontra-se disponível em https://create.kahoot.it/share/perimetros-e-areas/0923540e-2ea7-49ad-9679-a91e81590a43 ^{*2} Para uma melhor organização desta atividade no espaço exterior, na recolha de dados das medições do comprimento e da largura de metade do campo de futebol (formato retangular), metade do campo é dedicado a dois grupos, acompanhados pela orientadora cooperante e a outra metade do campo de futebol acompanhados pela professora estagiária, na recolha desses dados. ^{*3} O vídeo proposto na Escola Virtual intitulado de "Aviso e recado" encontra-se disponível em https://app.escolavirtual.pt/lms/player/teacher/external/lesson/102496/L/4670?seType=&cold=173200 ^{*4} O hino da União Europeia, "Hino à Alegria" pode-se encontrar disponível em https://www.youtube.com/watch?v=PRFkpwcuS90					

- Atividades
iniciais
presentadas
para promo-
ver a coope-
ração e a
união da
turma.
- ⑤ - Projecção no quadro interativo do vídeo intitulado de "Empatia histórica del erizo".
- Interpretação visual das informações ilustradas a /que retratadas no vídeo projetado.
 - Diálogo professora estagiária /alunos(as) sobre o conteúdo do vídeo: "- Por que razão acham que este vídeo foi mostrado?"
 - Dramatização de uma situação entre dois alunos, onde um menciona que não quer trabalhar com o colega, olhando-se olhos nos olhos.
 - Diálogo professora estagiária /alunos(as) sobre o momento dramatizado: "- Como se sentiram?"

5

Nota: foi acrescentado todo o Plano de Aula n.º 3, exceto os anexos, para haver uma coerência, isto é um seguimento das propostas realizadas. Todavia as alterações acrescentadas a lápis, que foram mencionadas anteriormente encontram-se primeiro na página 1 com a indicação de um "5", seguido na página 5 com as notas adicionadas que retratam as atividades desenvolvidas nesse momento inicial.

Anexo B - Atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula

Figura 1

Plano de Aula n.º 1 - (Atividade de motivação inicia alusivo ao 25 de abril)



- Reorganização dessas informações visuais dinamizadas nas diversas atividades desenvolvidas, nas paredes da sala de aula



Figura 2

Plano de Aula n.º 2 - Abordagem do livro “A viagem” (Atividade de motivação inicial)

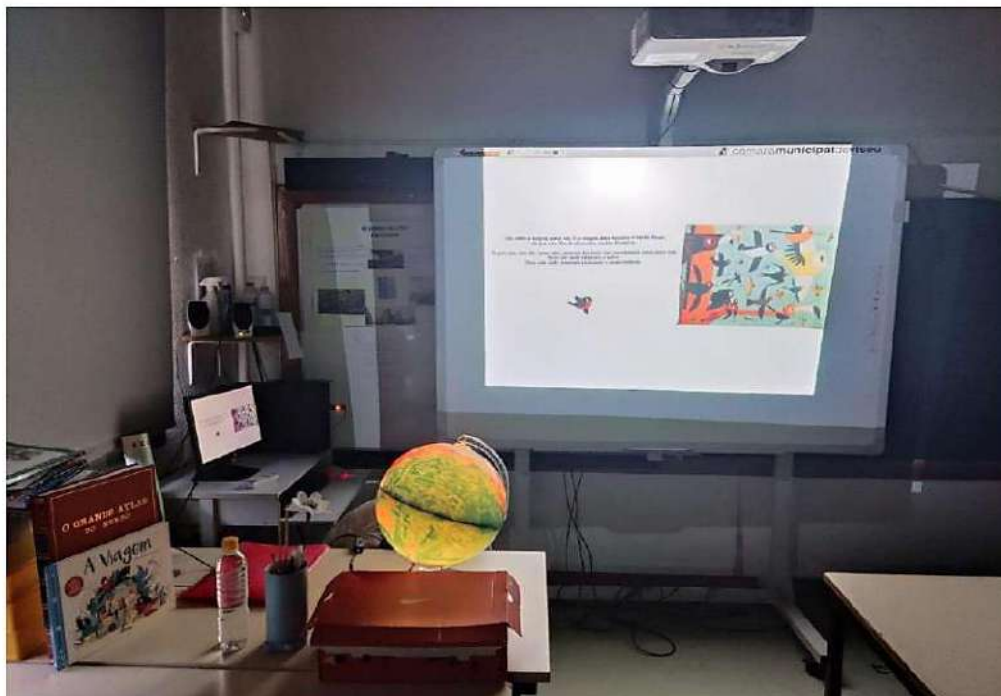


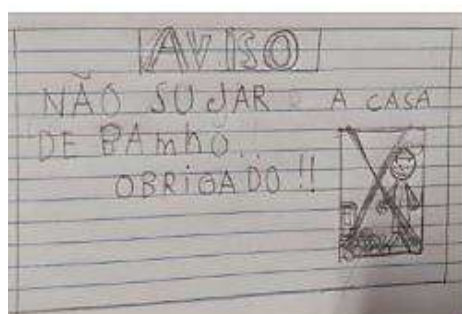
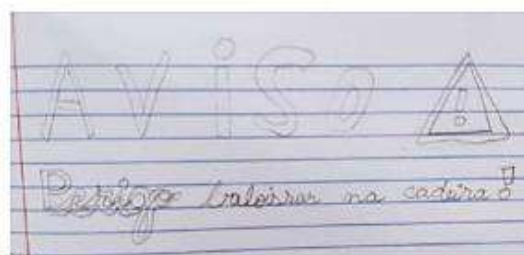
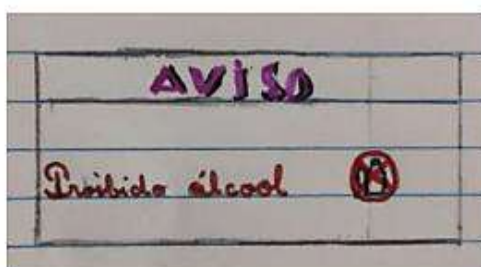
Figura 3

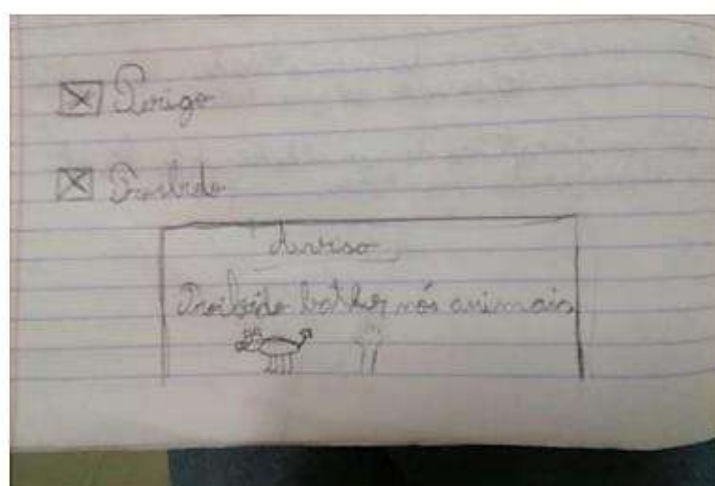
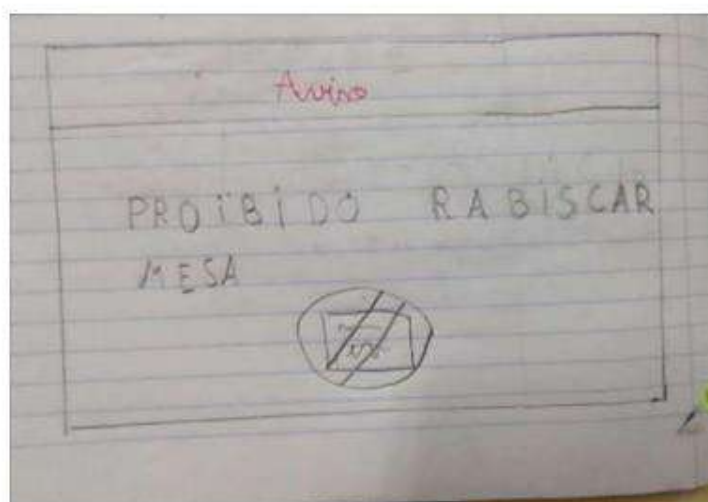
Plano de Aula n.º 3 - Jogo matemático no Kahoot



Figura 4

Plano de Aula n.º 3 - Construção de avisos a pares (exemplos)





Anexo 3 - Plano de aula: PES no 1.º CEB (2.º ano de escolaridade)

Plano de Aula n.º 4			Data: 22/11/2022		
Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos/ Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Apoio ao Estudo Gramática - Classe de palavras: - Adjetivo qualificativo	- Consolidar os adjetivos qualificativos.	- Distribuição do caderno de apoio à escrita. - Distribuição do caderno de atividades de Português. - Distribuição do caderno de apoio ao estudo de Português. - Abertura do caderno de apoio à escrita na página 6 para ajudar na realização do seguinte jogo (descrito na próxima atividade). - Realização de um pequeno jogo a pares. Inicia-se numa mesa, onde se encontram dois alunos/as e, cada um deles, tem de atribuir um adjetivo qualificativo ao/à seu/sua companheiro/a de mesa ("O xxx é carinhoso. / - A xxx é alta"), e assim sucessivamente, até percorrer todos/as os/as alunos/as. O ideal será evitar repetições de adjetivos qualificativos para caracterizar o colega. - Resolução dos exercícios propostos na página 18, Ficha 15, do caderno de atividades de Português (Anexo F). - Circulação da professora estagiária pelos lugares para os auxiliar nas suas dificuldades e corrigir o trabalho realizado individualmente. - Resolução da Atividade 16, na página 18, do caderno de apoio ao estudo. * ¹ - Arrumação do caderno de apoio à escrita, do caderno de atividades e do caderno de apoio ao estudo de Português.	- Análise da capacidade de aplicação de conteúdos referente aos adjetivos qualificativos.	- Caderno de apoio à escrita de Português - Caderno de atividades de Português - Caderno de apoio ao estudo de Português - Lápis - Borracha	14:00
					14:05
					14:15
					14:45
Observações/reflexões: * ¹ Atividade extra para os/as alunos/as que, habitualmente, terminam com maior rapidez as atividades propostas, proporcionando outras atividades, enquanto aguardam os restantes colegas terminarem.					

Anexo F – Caderno de atividades de Português (Ficha 15 – Página 18)

Adjetivo qualificativo

FICHA 15

Data: / /

- Completa as frases com algumas das palavras do quadro.

verbos / adjetivos / significado / qualidades

Os _____ qualificativos são palavras que atribuem _____ aos nomes.
- Assinala com X o adjetivo adequado a cada nome.


☐ rápida
☐ doce
☐ comprida


☐ gordo
☐ alto
☐ caro


☐ simpático
☐ comilão
☐ comprido


☐ amargo
☐ feroz
☐ rugoso
- Escreve três adjetivos adequados a cada nome.

carro – _____

livros – _____

menina – _____
- Rodeia os adjetivos na frase.
 Num dia fresco de outono, a Mariana foi ao novo pomar do avô Joaquim e colheu deliciosas maçãs e peras maduras para um grande cesto.
- Escreve uma frase sobre a tua sala de aulas usando dois adjetivos. Sublinha-os.

Anexo 4 – Plano de aula: PES no 1.º CEB (4.º ano de escolaridade)

Plano de Aula n.º 9

Data: 29/03/2023

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos/ Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português / Estudo do Meio / Cidadania e Desenvolvimento • Educação Literária: - Texto literário (livro) • Sociedade: - Declaração Universal dos Direitos Humanos • Direitos Humanos	- Antecipar a história com base em noções elementares do paratexto e nos textos visuais (ilustrações). - Ouvir ler uma história, a par da sua interpretação visual.	- Diálogo professora estagiária/aluno(a)/alunos(as) conducente à atividade a realizar de seguida: “- Hoje temos aqui um saco muito especial, com mensagens muito especiais. Uma delas está logo à vista. O que significará a mensagem que está no saco, <i>És eternamente responsável pelo que cativas?</i> ” (Anexo A). - Deslocação para o espaço exterior, onde decorrerá a leitura do livro “A bondade cresce” de Britta Teckentrup, ao abrigo de um alpendre e de mantas (Anexo A), onde levam o caderno diário de Português e o estojo. - Diálogo professora estagiária/alunos(as): “- Que relação terá a mensagem que refletimos anteriormente com este livro intitulado de <i>A bondade cresce?</i> / - O que será que este livro aborda tendo em conta a sua capa e a sua contracapa? / - Vamos descobrir o que querera a mensagem da contracapa dizer “As palavras desagradáveis abrem feridas que tendem a crescer. Descobre o que acontece quando a bondade floresce (...)”. - Leitura, em voz alta, pela professora estagiária da história do livro “A bondade cresce” de Britta Teckentrup. - Interpretação visual e auditiva de uma história	- Análise da capacidade de usar a palavra para exprimir opiniões e partilha de ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmos adequados. - Observação da capacidade de escutar uma história lida, por	- Saco alusivo à leitura, com a mensagem “És eternamente responsável pelo que cativas” - Livro: “A bondade cresce” de Britta Teckentrup - Mantas - Caderno diário de Português - Lápis - Borracha - Caneta - Cola - Material de apoio alusivo ao exercício intitulado de <i>O verdadeiro sentido das palavras</i> - Material de apoio sobre o	09:00
					09:10
					09:20

Rita Oliveira Cardoso, n.º 13775.

1

- Compreender o essencial do texto ouvido, a par da interpretação visual das ilustrações. - Reconhecer a importância do uso da palavra e da Declaração Universal dos Direitos Humanos para a construção de uma sociedade mais justa.	- Diálogo professora estagiária/alunos(as) sobre a história lida: “- O que sentiram ao escutar esta história? / - Algumas destas situações já aconteceram convosco? / - O que destacam como positivo e como negativo? / - Acham que a palavra tem um grande impacto no Outro?”. - Distribuição do material de apoio alusivo ao exercício a desenvolver intitulado de <i>O verdadeiro sentido das palavras</i> (Anexo A). - Colagem no caderno diário do material de apoio alusivo a este exercício, <i>O verdadeiro sentido das palavras</i> . - Realização do exercício, <i>O verdadeiro sentido das palavras</i> , aludindo ao poder das palavras, à emoção e aos sentimentos que estas carregam, por meio do diálogo e da discussão (Anexo A). - Diálogo professora estagiária/alunos(as) sobre a história lida, após debatermos sobre certas questões no impacto que as nossas ações têm no Eu e no Outro: “- O que para vocês é ser um bom colega e um bom amigo? / - Consideram-se bons colegas e bons amigos? / - Sabiam que há uma Declaração dos Direitos Humanos? / - Que tipos de direitos defende?”. - Distribuição de materiais de apoio, no quais contam o artigo 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Anexo A). - Colagem no caderno diário do material de apoio alusivo ao artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos. - Leitura, em voz alta, do artigo 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. - Diálogo professora estagiária/alunos(as) sobre o material de apoio distribuído anteriormente sobre o	meio da sua concentração, disposição e reações. - Análise da capacidade de usar a palavra para exprimir opiniões e partilha de ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmos adequados sobre o poder da palavra e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, para uma sociedade mais justa.	artigo 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos	09:30
				09:35
				09:40
				09:55
				10:05
				10:10

2

		artigo 1 da <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i> : “- A par do que já foi discutido, por que é tão relevante o que diz no artigo 1? / - Consideram importante haver esta declaração? Porquê?” - Deslocação para a sala de aula.			10:25 10:30 Recreio
--	--	---	--	--	---------------------------

Anexo A – Atividades de dinamização do livro “A bondade cresce” de Britta Teckentrup

- Momento de leitura e discussão, a par da mensagem do saco “És eternamente responsável pelo que cativas” e do livro “A bondade cresce” de Britta Teckentrup, num espaço escolar, ao ar livre



Nota: A fotografia da direita representa o espaço que nos acolhe neste momento de leitura, discussão e reflexão ao ar livre, sendo que ao fundo nesse mesmo espaço encontram-se mesas que nos podem auxiliar em qualquer momento de escrita caso seja necessário, bem como um outro espaço aí perto de umas largas escadas que dão ao campo de futebol. Além disso, serão colocadas mantas no chão para que todos(as) fiquemos mais confortáveis sentados(as).



Nota: este quadro de giz serve de apoio para algum tipo de registo que seja necessário aquando da discussão de ideias, dado que nos encontramos ao ar livre, servindo de possível apoio.

- Exercício sobre *O verdadeiro sentido das palavras*

O verdadeiro sentido das palavras

Que palavras «arrastarias» por te pesarem muito?

Que palavra «beberias» para te saciares?

Que palavra «darias» a toda a gente?

«Debaixo» de que palavra procurarías abrigo?

Que palavra «mastigarias» para lhe sentires o sabor?

Que palavra «molharias», até ficarem lavadas?

Que palavra apagarías por não ser necessária?

Que palavra moerias no teu «moinho» para servirem de alimento?

- Exercício de reflexão sobre os Direitos Humanos

Declaração Universal dos Direitos Humanos

Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

Artigo 1

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Anexo 5 – Plano de aula: PES no 1.º CEB (4.º ano de escolaridade)

Plano de Aula n.º 30

Data: 07/06/2023

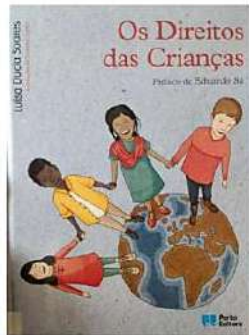
Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos/ Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português / Estudo do Meio / Cidadania e Desenvolvimento / Educação Artística - Artes Visuais - Escrita: - Poesia Visual - Caligrama - Escrita Criativa - Sociedade: - Declaração Universal dos Direitos Humanos - Convenção Sobre os Direitos da Criança - Experimentação e Criação	- Reconhecer a importância da <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i> e da <i>Convenção sobre os Direitos da Criança</i> para a construção de uma sociedade mais justa.	- Diálogo professora estagiária/aluno(a)/alunos(as) conducente à atividade a realizar de seguida: "- Felizmente, hoje em dia, temos direitos e deveres consagrados na legislação, que visam assegurar a nossa vida com dignidade. Antigamente, como já tiveram oportunidade de estudar, na História de Portugal nem sempre tal ocorreu. Quais são os dois documentos muito importantes que já tivemos oportunidade de falar que protegem e valorizam os direitos do ser humano? / - Qual a sua importância? / - Vamos novamente recordar uma outra questão levantada por Luísa Ducla Soares quando exploramos as questões relacionadas aos Direitos da Criança". - Interpretação visual de um vídeo intitulado de "As crianças têm direitos como os adultos, sabias?", como forma de relembrar a <i>Convenção Sobre os Direitos das Crianças</i>, o seu contexto e o que defende.*3 - Leitura, em voz alta, de duas páginas do livro "Os	- Análise da capacidade de usar a palavra para exprimir opiniões e partilha de ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmos adequados sobre a <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i> e a <i>Convenção Sobre os Direitos da Criança</i> , para	- Livro: "Os Direitos das Crianças" de Luísa Ducla Soares - Computador - Projektor - Quadro interativo - Colunas - Quadro de giz - Giz - Caderno diário - Lápis - Borracha - Caneta - Cola - Programa de apoio à construção de poesia visual - Material de apoio branco, em formato	11:00
					11:05

2

	Direitos das Crianças" de Luísa Ducla Soares, nomeadas de <i>Os Deveres das Crianças</i>, com o apoio do suporte projetado (Anexo B). Tal como forma de relembrar o que foi explorado, na segunda-feira. - Diálogo professora estagiária/alunos(as): "- Por que acham importante numa sociedade haver além dos direitos os deveres? / - Que outros deveres além dos mencionados pela Luísa Ducla Soares poderíamos salientar? / - Hoje vamos aceitar o desafio que Luísa Ducla Soares faz nesse livro e vamos construir uma Convenção dos Deveres das Crianças, de forma poética. Melhor ainda através de uma poesia visual! Alguém sabe o que é isto da poesia visual?". - Apresentação de exemplos de poesia visual, com o apoio de suporte projetado, clarificando o que significa <i>poesia visual - caligrama</i>. - Apresentação de um programa que nos ajudará a ilustrar o poema visual alusivo aos Deveres das Crianças.*4 - Registo, no quadro de giz, de uma lista de <i>Deveres da Criança</i>. - Registo, no quadro caderno diário, de uma lista de <i>Deveres da Criança</i>. - Escrita coletiva, em formato de poesia visual, usando um programa próprio, da Convenção dos Deveres da Criança, de forma poética e criativa.*4 - Distribuição de um material de apoio branco em formato A5. - Registo nesse material de apoio distribuído anteriormente da representação do poema visual alusivo aos <i>Deveres da Criança</i>. - Colagem, no caderno diário, do material de apoio distribuído anteriormente, onde consta a representação do poema visual alusivo aos <i>Deveres da Criança</i>.	uma sociedade mais justa.	A5		
					11:15
					11:20
					11:40
	- Escrever um poema (visual - caligrama), de forma criativa, sobre <i>Os Deveres da Criança</i> , integrando linguagem das artes visuais, nas suas experimentações: físicas e/ou digitais.	- Verificação da capacidade de colaborarem com respeito e interesse na construção coletiva de um poema, respeitando a estrutura de um poema e a utilização correta das suas formas de			12:00

3

			representação.		Almoço
Observações/reflexões:					
*3 Este vídeo, designado de "As crianças têm direitos como os adultos, sabias?", está disponível em: https://ensina.rtp.pt/artigo/as-criancas-tem-direitos-como-os-adultos-sabias/ .					
*4 Este programa encontra-se disponível: https://www.languageisavirus.com/visual-poetry/ . Neste programa colocamos o texto e depois com o rato do computador desenhamos a figura que queremos e automaticamente o desenho é composto pelas palavras que inserimos.					



Anexo 6 – Plano de aula: PES no 1.º CEB (2.º ano de escolaridade) - Articulação de saberes

Plano de Aula n.º 7

Data: 05/12/2022

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos/ Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português - Escrita	- Construção de um pequeno texto, com suporte a uma imagem.	- Registo no quadro de giz da data e do tempo. - Registo no caderno diário da data e do tempo. - 'Diálogo professora estagiária/aluno(a)/ alunos(as) sobre as vivências do fim de semana, conducente ao tema a introduzir: "Já estamos em Dezembro! Eu e a minha família já decorámos a casa com enfeites de Natal. E vocês? / - Como é o vosso Natal, habitualmente?". - Partilha de uma fotografia enviada por uma personagem fictícia (Natalício), que regista fotografias do seu Natal todos os anos (Anexo A): "Natalício partilhou connosco uma fotografia que regista um momento do seu Natal no ano passado. Vamos descobrir se tem semelhanças com o Natal de cada um de nós." - Afixação da imagem (fotografia) no quadro de giz. - Distribuição de um material de apoio para o registo da chuva de ideias e da construção do texto (Anexo B). - Distribuição do caderno de apoio à escrita. - Construção coletiva de uma "chuva de ideias", no quadro de giz, sobre o que observamos na imagem. - Registo, no material de apoio distribuído, da "chuva de ideias", em torno da imagem. - Sublinhar, na lista resultante da "chuva de ideias",	- Observação da capacidade de expressão e na partilha de experiências pessoais. - Análise da capacidade de interpretação de uma ilustração.	- Colunas - Computador - Quadro de giz - Giz - Caderno diário - Caneta - Imagem - Material de apoio (imagem e construção do texto) - Caderno de apoio à escrita - Lápis - Borracha - Cola massa adesiva - Decoração de Natal - Corro de Pai Natal	09:00 09:10 09:15
			- Observação da capacidade de elaboração coletiva de uma chuva de ideias e de um texto, com		

¹ Previamente foram selecionadas músicas de Natal, de modo a criar um ambiente favorável ao tema a introduzir. Possivelmente, também haverá decoração de Natal e a professora estagiária terá colocado um gorro de Pai Natal. As músicas estão disponíveis em <https://www.youtube.com/watch?v=P6zApQ4zSiY>

Rita Oliveira Cardoso, n.º 13775.

1

Matemática Organização e Tratamento de Dados: - Interseção de conjuntos	- Resolver uma situação proposta, envolvendo a organização e tratamento de dados.	as ideias consideradas mais importantes para figurarem, posteriormente no texto escrito. - Diálogo professora/aluno(a)/alunos(as) sobre as etapas de construção de um texto ("Recordam-se como se divide um texto?"). - Elaboração do esquema ilustrativo das etapas de construção de um texto no quadro de giz (Introdução → Desenvolvimento → Conclusão). - Solicitação da abertura do caderno de apoio à escrita, na página 11, para auxiliar os(as) alunos(as) na construção do texto (Anexo C). - Construção de um texto coletivo com suporte à imagem apresentada. - Registo do texto construído, no material de apoio facultado. - Leitura em voz alta do texto construído por um(a) aluno(a) selecionado(a) pela professora estagiária. - Realização de um desenho sobre as ideias inerentes ao texto construído. - Arrumação do caderno de apoio à escrita. - Distribuição de biscoitos natalícios, realizados pela professora estagiária, alusivo ao tema desenvolvido ao longo da aula (o Natal).	suporte a uma imagem.	- Materiais de apoio sobre a situação proposta: "O Natal na cidade das Cores" - Lápis - Borracha - Cola - Cartolina - Tesoura	09:35
		- Diálogo professora estagiária/alunos(as) conducente à atividade a realizar de seguida ("Recordem-me do que estivemos a falar antes do intervalo. / - Agora vamos conhecer um pouco sobre o Natal na cidade das Cores. Curiosos/as?"). - Distribuição dos materiais de apoio com a situação proposta, "O Natal na cidade das Cores" (Anexo D). - Colagem no caderno diário dos materiais de apoio. - Utilização do esquema de diagrama de Venn na organização e representação de dados, registando no quadro de giz. - Interpretação dos dados, mencionando os elementos que pertencem a cada conjunto (número dos elementos de cada conjunto e a			10:05
					10:25
					Recreio 11:00
			- Verificação da capacidade de organização e interpretação de dados. - Análise da		11:05

2

Estudo do Meio	- Consolidação de conhecimentos relativos ao Estudo do Meio.	respetiva reunião de conjuntos), registando no quadro de giz. - Registo no caderno diário dos registos realizados no quadro de giz. - Questionamento sobre as interpretações dos dados, realizadas anteriormente, para introduzir a interseção de conjuntos: "- Quais são os elementos que estes conjuntos têm em comum? / - Sabem como os podemos representar?" - Registo no quadro de giz da interseção dos conjuntos. - Registo no caderno diário da interseção dos conjuntos. - Distribuição de um material de apoio a cada par de alunos, que representa a interseção de conjuntos (Anexo E). - Registo, no material de apoio distribuído, da interseção dos conjuntos, realizada anteriormente. - Solicitação da ajuda de uma aluna e de um aluno para com a turma descobrirmos que cor pintar os elementos comuns aos dois conjuntos (Anexo E). - Pintura a pares da representação da interseção dos conjuntos. - Construção coletiva do cartaz que inclui a árvore final com os elementos em comum das árvores de natal do Sr. Azul e da Sr.ª Amarela (Anexo E).	capacidade de trabalho em pares e em grande grupo.	- Tintas guache - Lápis de cor / Lápis de cera	11:10
					11:20
					11:50
					12:00
					Almoço
		- Ida à biblioteca escolar para visitar a Feira do Livro. - Distribuição da ficha de recolha de informação de Estudo do Meio. ² - Leitura, pela professora estagiária, de cada uma das questões à medida que vão respondendo. - Registo na ficha distribuída das respostas às questões solicitadas, no decorrer da leitura das questões.	- Verificação do registo na ficha de recolha de informação de Estudo do Meio.	- Ficha de recolha de informação de Estudo do Meio - Caneta - Lápis - Borracha	14:00 14:30

² Realização da ficha de recolha de informação, de acordo com a programação prévia já estabelecida pela professora cooperante, onde contempla todos os conteúdos abordados no Estudo do Meio, desde o início do ano letivo.

3

Educação Artística - Artes Visuais Experimentação e Criação	- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, na construção de um presépio.	- Recolha da ficha de recolha de informação de Estudo do Meio. - Levantamento dos materiais solicitados na semana passada (1 caixa de ovos - meia dúzia, caricas, rolhas de cortiça, algodão, carrinhos de linha vazios, cápsulas de café vazias). - Pintura das caixas de ovos com as respetivas cores (Anexo F). - Construção das figuras principais que incluem o presépio (Menino Jesus, Virgem Maria, São José). - Circulação da professora estagiária pelas mesas para acompanhar o trabalho realizado. - Registo das presenças, da assiduidade e do comportamento.	- Observação da construção dos presépios.	- Caixas de ovos (meia dúzia)	15:00
				- Caricas	15:05
				- Rolhas de cortiça	15:20
				- Carrinhos de linha vazios	15:55
				- Cápsulas de café vazias	16:00
				- Tecidos de diferentes cores	
				- Algodão	
				- Palitos	
				- Tesouras	
				- Tintas	
				- Pincéis	
				- Cola	
				- Ráfia	
				- Jornais de papel	
				- Material de apoio para o registo das presenças, da assiduidade e do comportamento	
Observações/reflexões:					

Anexo A – Partilha da fotografia que regista um momento do Natal de Natalício no ano passado



5

Anexo B – Distribuição de um material de apoio para o registo da chuva de ideias e da construção do texto

ESCRITA																					
Português – 2.º ano (Turma B)																					
Nome: _____	Data: ____/____/____																				
1. Observa a imagem e escreve um texto relacionado com o que observas.																					
																					
<table border="1"><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>																					

6

COMEÇAR UMA HISTÓRIA, LIGAR IDEIAS

Algumas expressões que podes usar para enriquecer a escrita das tuas histórias e evitares as repetições.

Começar a escrever uma história...

- Era uma vez
- Um certo dia
- Naquela manhã
- Foi numa tarde de verão
- Um dia
- Ontem
- Numa tarde
- Certo dia
- Há muito tempo
- No ano passado
- No último outono
- Há muitos, muitos anos
- Num país longínquo
- Num reino distante
- Escreve outras

Ligar as ideias numa sequência de tempo dentro de uma história...

- Depois
- Mais tarde
- Em seguida
- Logo a seguir
- Seguidamente
- Passado algum tempo
- Passados alguns dias
- Uns momentos depois
- Umas horas mais tarde
- Ficando que
- Entretanto
- Quando
- Ao mesmo tempo
- Escreve outras

As histórias que escreves podem começar pelos seguintes elementos:

QUANDO **QUEM** **ONDE**

Escreve as expressões de modo a formares a introdução de uma história.

dois amigos
num acampamento

No último verão
passaram as férias

na serra do Gerês

Escreve outras introduções de histórias no teu caderno.

O Natal na cidade das Cores

Na cidade das Cores, este ano, foram eleitos o Sr. Azul e a Sr.^a Amarela responsáveis por pintarem a árvore de Natal. Observem as preferências do Sr. Azul e da Sr.^a Amarela.

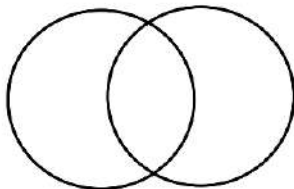
Ajudem a encontrar os elementos em comum para construirmos a árvore de Natal.

Árvore de natal do Sr. Azul

Árvore de natal da Sr.^a Amarela

Anexo E – Material de apoio da interseção de conjuntos, pintura da interseção dos conjuntos e a construção coletiva do cartaz

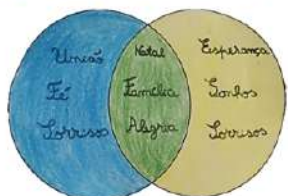
A) Material de apoio distribuído a cada par de alunos



B) Pintura da interseção dos conjuntos

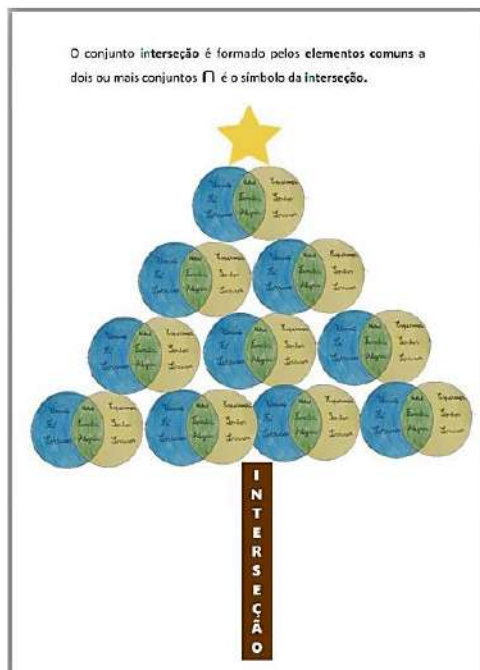
Cada par de alunos no material de apoio distribuído pinta de azul o conjunto que representa as ideias do Sr. Azul e de amarelo as ideias da Sr.ª Amarela e os elementos em comum de verde. Para chegarem à cor verde, que irá representar os elementos em comum, chamarei uma aluna e um aluno, onde um colocará tinta amarela num dos dedos e o outro, tinta azul. Depois juntam os dedos até misturar as cores (azul e amarelo) e dar a cor verde.

Exemplo da representação da interseção de conjuntos realizada por cada par de alunos



9

C) Exemplo do possível resultado a propor na construção coletiva do cartaz



10

Anexo F – Inspirações recolhidas para a construção do presépio



Anexo 7 – Plano de aula: PES no 1.º CEB (4.º ano de escolaridade) - Articulação de saberes

Plano de Aula n.º 14

Data: 26/04/2023

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos/ Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português / Matemática / Cidadania e Desenvolvimento • Gramática: - Verbos introdutores do diálogo (antes, no meio, depois das falas) • Geometria e Medida: - Dinheiro • Literacia financeira e educação para o consumo	- Compreender a importância de poupar.	- Diálogo professora estagiária/aluno(a)/alunos(as) conducente à atividade a realizar de seguida: "- Alguém sabe que objeto é este? / - Para que serve um mealheiro? / - Consideram importante poupar? Porquê? / - Neste mealheiro está escrito a expressão «pé de meia». O que significa esta expressão?" (Anexo A). - Interpretação visual e auditiva de um vídeo sobre a poupança.*1 - Interpretação visual da apresentação da família Moedas (Anexo B - alínea a.), com o apoio do suporte projetado. - Distribuição de um material de apoio com o texto intitulado de "Um casaco para o cão" de Maria da Conceição Vicente (Anexo B - alínea b.). - Colagem no caderno diário do material de apoio com o texto distribuído anteriormente.	- Análise da capacidade de usar a palavra para exprimir e partilhar opiniões e ideias, de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmos adequados.	- Quadro interativo - Computador - Projetor - Colunas - Material de apoio com o texto intitulado de "Um casaco para o cão" de Maria da Conceição Vicente - Cola - Caderno diário - Quadro de giz - Giz - Lápis - Borracha - Sublinhadores	09:00
	- Ler e ouvir ler um texto.	- Leitura em voz alta e dialogada do texto intitulado de "Um casaco para o cão" de Maria da Conceição Vicente (Anexo B - alínea b.), com o apoio do suporte projetado. - Interpretação visual do texto lido e ouvido sobre a questão das necessidades e desejos, diferenciando-os.	- Verificação da capacidade de realizarem uma leitura fluente e segura do texto.		09:10
	- Distinguir necessidades de desejos, a par da adoção de práticas de consumo responsável.	- Registo no quadro de giz, em coletivo, de uma tabela com a(s) diferença(s) entre "necessidades" e "desejos" e da importância de poupar, usando expressões como: "No poupar é que está o ganho." / "Grão a grão enche a galinha o papo".	- Análise da capacidade de diferenciar necessidades e desejos, com		09:15
					09:25
					09:30

Rita Oliveira Cardoso, n.º 13775.

1

Estudo do Meio • Natureza - Fases da lua (quarto minguante, lua nova, quarto crescente, lua cheia)	- Identificar verbos introdutores do diálogo (antes, no meio, depois das falas). - Deduzir significados conotativos a palavras e/cu expressões que não correspondam ao sentido literal.	- Registo no caderno diário da tabela e sobre o ato de poupar, construídos em coletivo anteriormente. - Diálogo professora estagiária/alunos(as): "- Neste texto que acabamos de explorar podemos evidenciar uma outra questão: os verbos introdutores do diálogo. O que será que isto significa? / - Podemos escrever os diálogos de qualquer forma? Porquê?" - Sublinhar no texto verbos introdutores do diálogo (antes, no meio, depois das falas). Num primeiro momento a lápis. Depois sublinhar a cores distintas os verbos, uma cor para os verbos introdutores antes da fala, outra cor os que se encontram no meio da fala e por fim uma outra cor para destacar esses verbos depois das falas. - Registo no quadro de giz da diferenciação dos verbos introdutores do diálogo (antes, no meio, depois das falas), usando exemplos do texto e possíveis sinónimos para evitar repetições. - Registo no caderno diário da diferenciação dos verbos introdutores do diálogo (antes, no meio, depois das falas), usando exemplos do texto e possíveis sinónimos para evitar repetições. - Diálogo professora estagiária/alunos(as): "- Não se esqueçam da importância de poupar. Consideram que nos dias de hoje é uma preocupação ainda mais alarmante e urgente?".	respostas fundamentadas e coerentes. - Observação da capacidade de identificar verbos introdutores do diálogo (antes, no meio, depois das falas).	- Projetor - Colunas - Computador - Quadro interativo - Lanterna - Planeta Terra e lua em estereovite - Quadro de giz - Giz - Caderno diário	09:45
					10:00
					10:25
					10:30
					Recreio
					11:00

2

Educação Artística	- Compreender, recorrendo a um modelo, que as fases da Lua resultam do seu movimento em torno da Terra e dependem das posições relativas da Terra e da Lua em relação ao Sol.	lua»? / - O que quis dizer o seu irmão Tomás quando lhe responde «- Em qual delas, a lua nova, a cheia, ... ?». - Interpretação visual e auditiva do vídeo intitulado de "Factos Sobre a Lua National Geographic Portugal". *2 - Realização de uma experiência com uma lanterna, um planeta terra e uma lua em suporte esférico, dando a conhecer as posições relativas da Terra e da Lua em relação ao Sol (representado por uma lanterna), originando as diferentes fases da lua (quarto minguante, lua nova, quarto crescente, lua cheia) - (Anexo C - alínea a.). - Registo no quadro de giz de um esquema ilustrativo do planeta terra e das fases da lua em seu redor, por influência do sol. - Registo no caderno diário do esquema ilustrativo das diferentes fases da lua, representadas anteriormente no quadro de giz. - Interpretação visual das revistas e dos calendários que fazem alusão às diferentes fases da lua (Anexo C - alínea b.). - Diálogo professora estagiária/alunos(as): *- As fases da lua são tão importantes na nossa vida, que se encontram representadas em revistas, destas e em calendários. Conhecem algumas das razões para tal ocorrer?».	adequados.	- Observação da capacidade de reconhecerem as diferentes fases da lua (quarto minguante, lua nova, quarto crescente, lua cheia), através das suas características físicas.	- Lápis - Borracha - Caneta - Lápis de cor - Revista <i>Borda D'Água</i> - Revista <i>O Seringador T</i> - Calendários	11:05
						11:15
						11:35
						11:50
						12:00
Matemática / Cidadania e Desenvolvimento	- Desenvolver persistência, autonomia e à vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade, a par da adoção de práticas de consumo sustentáveis.	Aula de Educação Artística lecionada pela professora de Educação Artística - Diálogo professora estagiária/aluno(a)/alunos(as) conducente à atividade a realizar de seguida: *- O Tomás e a Clara quiseram ajudar os seus pais nas compras para casa para começarem, desde cedo, a adotarem um consumo responsável. No mealheiro podemos encontrar o dinheiro poupado para as compras para a casa, que o Tomás e a Clara têm para comprarem cinco produtos alimentares. / - Recordem-se que no texto	- Análise da capacidade de usar a palavra para exprimir e partilhar opiniões e ideias, de forma audível, com boa articulação,	- Mealheiro com dinheiro	- Computador - Projetor - Quadro interativo - Caneta - Lápis - Borracha	14:00
						14:30
						14:40

3

e educação para o consumo		explorado, de manhã, a alimentação era uma das despesas indispensáveis? / - Lembram-se da diferença entre necessidades e desejos?". - Organização da turma em grupos de três elementos, pela professora estagiária, tendo como critério a distância dos(as) alunos(as), as características e os seus ritmos de aprendizagem. - Abertura do mealheiro com parte do dinheiro poupado para o Tomás e a Clara usarem na compra de cinco bens essenciais para a alimentação (Anexo A). - Lançamento do desafio "Ida às compras - Consumo responsável", com o apoio do suporte projetado, com os passos a seguir (Anexo D - alínea a.). - Distribuição, pela professora estagiária, de um recibo e de um folheto por grupo (Anexo D - alíneas b. e c.). - Resolução, em grupo, do desafio proposto, no caderno diário. - Discussão coletiva das ideias, dos raciocínios, dos procedimentos e das conclusões matemáticas desenvolvidos face ao desafio proposto por cada grupo, com apoio do suporte projetado, do quadro de giz e dos materiais de apoio disponibilizados (folhetos e recibos).	entoação e ritmos adequados.	- Caderno diário - Folhetos - Recibos - Material de apoio projetado com os passos a seguir para o desafio "Ida às compras - Consumo responsável" - Quadro de giz - Giz	14:40 14:45
- Exprimir, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática (convenções, notações, terminologia e simbologia), a par da gestão do dinheiro.			- Análise da capacidade de trabalhar em pequenos grupos, por meio da cooperação, do respeito pela ação do colega, da entreajuda e da cumplicidade, em situações do quotidiano no uso de dinheiro (incluindo descontos e troco).		15:00 15:30 16:00
Observações/reflexões:					

*1 Este vídeo intitula-se de "O bê-á-bê da tua poupança" da autoria da RTP, disponível em: <https://ensina.dtp.rtp.pt/artigo/o-be-a-ba-da-tua-poupanca-podemos-cortar/>.

*2 O vídeo intitulado de "Factos Sobre a Lua | National Geographic Portugal" encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x9xDy5WmkIA&t=26s>.

4

Anexo A – Mealheiro / Dinheiro no interior do mealheiro



Total de 30 € dentro do mealheiro



6

Anexo B – Família Moedas

a. Apresentação da família moedas



Nota: encontra-se disponível em: <https://www.todoscontam.pt/sites/default/files/SiteCollectionDocuments/CadernoEducaoFinanceira1.pdf>.

7

b. Texto “Um casaco para o cão” de Maria da Conceição Vicente



8

Anexo C – Fases da lua

a. Planeta Terra e lua em esferovite para a realização da experiência com a lanterna



9

b. Revistas: O Seringador Te a Borda D'Água e calendários

2021



2022



Nota: serão levados mais dois calendários.



Mês de Abril (2023)




10

Anexo D - Instruções a seguir na ida às compras / Recibo de compra / Folhetos de supermercados

a. Instruções a seguir na ida às compras

Ida às compras

Consumo responsável

- 1.º passo: descobrir quanto dinheiro têm no mealheiro para ir às compras.
- 2.º passo: solicitar um dos folhetos de um dos supermercados.
- 3.º passo: explorar o folheto e selecionar 5 bens essenciais para a alimentação, no nosso dia a dia.
- 4.º passo: realizar o desconto de pelo menos 2 bens essenciais selecionados.
(exemplo: 21% de 3,79€ -> $0,21 \times 3,79€ = 0,7959€$
-> $3,79€ - 0,7959€ = 2,9941€$)
- 5.º passo: construir um recibo no caderno diário e depois no recibo atribuído para a apresentação à turma standendo ao solicitado no recibo.
Apresentar como chegaram ao total e ao troco, considerando que podem usar diferentes formas de pagamento atendendo ao dinheiro que dispõem.
- 6.º passo: apresentar a ida de cada grupo às compras de bens essenciais para casa (alimentação).

Necessidades vs Desejos

11

b. Recibo de compra

Nome do supermercado	
Lista de Itens	Euro Preço (€)
TOTAL	
TROCO	

Nota: além de cada aluno(a) desenhar o recibo de compras no seu caderno diário, será entregue a cada grupo um material de apoio em branco em formato retangular, numa dimensão superior, (de recibo) para fazer os registos aquando da apresentação à turma do trabalho realizado para uma melhor interpretação visual.

c. Folhetos de supermercados



Nota: possibilidades de usufruir de diversas opções de supermercados, sendo que apenas é entregue um folheto por grupo. Caso alguns grupos terminem mais cedo podem ser atribuídos outros folhetos para exploração e porventura comparação de preços.

Anexo 8 - Certificados de participação

- *Curso de Inovação Pedagógica - Demola | Desafio city x science: GTR? Let's go!*



CERTIFICADO

João Paulo Rodrigues Balula, Presidente da Escola Superior de Educação de Viseu, certifica em face do arquivo respetivo, que:

Rita Oliveira Cardoso

de nacionalidade Portuguesa, portador(a) do Documento de Identificação n.º 30659038, frequentou com aproveitamento, neste estabelecimento de Ensino Superior, o **Curso Breve de Inovação Pedagógica - Demola** abaixo discriminado:

Unidade Curricular	Nota (Nota Qualitativa)	ECTS	Data de Aprovação	Tipo de Avaliação
Inovação Pedagógica - Demola	17	6	21-06-2021	

Por ser verdade e me haver sido pedida, mandei passar a presente certidão que vai por mim assinada e autenticada com o selo branco em uso neste Estabelecimento de Ensino.

Viseu, 29/06/2021

O Presidente,

João Paulo Rodrigues Balula
(Professor Coordenador)



- VII FÓRUM VISEU EDUCA



OBRIGADO POR FAZER PARTE DESTE EVENTO!

Seja bem-vindo ao VII FÓRUM VISEU EDUCA.

De forma a resumir todos os passos a serem seguidos tenha presente as seguintes notas:

Deverá aceder à plataforma zoom, a partir da qual fará a sua participação, 30 minutos antes da sua participação.

Deverá utilizar as credenciais abaixo para para aceder à plataforma Zoom.

Deverá procurar fixar-se num local com pouco barulho e utilizar auriculares com microfone de forma a evitar ecos.

Procure que o seu rosto esteja iluminado de uma forma uniforme e centrado na câmara.

A luz deverá incidir-lhe de frente e não dos lados ou à sua retaguarda.

- 9.º Congresso Olhares sobre a Educação | Cidadania e Participação



- Workshop: Comunidade surda: identidade, cultura e língua



- SETA “Seminário de Educação, Tecnologias e Aprendizagem”



Rita Cardoso

participou no SETA “Seminário de Educação, Tecnologias e Aprendizagem”, que decorreu no dia 07 de julho 2022, entre as 9h00 e as 18h00, em formato híbrido, organizado pela Escola Superior de Educação de Viseu.

Viseu, 7 de julho de 2022

A presidente da ESEV,

Rita e Gisela Aguiar

Maria Cristina Aguiar Aguiar
Presidente da ESEV



- Ação de formação: *A melhoria contínua no processo de planeamento*



CERTIFICADO

Certifica-se que **Rita Oliveira Cardoso** participou na ação de formação “**A melhoria contínua no processo de planeamento e de monitorização da atividade de ensino e aprendizagem**”, organizada pelos Conselhos Pedagógicos do IPV e que decorreu na modalidade a distância, no dia 10 de outubro de 2022

Escola Superior de Educação de Viseu, 10 de outubro de 2022

A Presidente da Escola

(Maria Cristina Azevedo Gomes)
(Professora

- Bolsa de Colaboradores da ESEV


Bolsa de Colaboradores

[Bolsa de Colaboradores](#)
[Minhas candidaturas](#)
[Minhas manifestações de interesse](#)

Bolsa de Colaboradores

Consulta das minhas manifestações de interesse

EM COLABORAÇÃO

Bolsa C ESEV

Preparação/manutenção de base de dados de contactos de antigos/as estudantes de formação de professores; preparação/manutenção de base de dados de orientadores/as cooperantes de formação de professores.

Submetida em

27-09-2022

Unidade orgânica

Escola Superior de Educação - ESEV

Data de envio de candidaturas

Candidaturas 27 setembro 2022 a 04 novembro 2022

Manifestar interesse

Gerir colaboração

Histórico de Manifestações de Interesse

[Informação](#)
[Termos](#)
[Política de privacidade](#)
[Contactar](#)
[Problemas e oportunidades](#)

versão 8.2023.1 v13.0



Anexo 9 - Relatório semanal crítico-reflexivo: PES no 2.º CEB - HGP

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU - Escola Superior de Educação de Viseu

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Prática de Ensino Supervisionada em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB II

2.º ano / 2.º semestre



Relatório semanal | Intervenção (HGP)

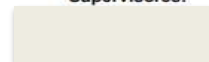
4.ª Semana - Plano de aula n.º 2



Orientadores cooperantes:



Supervisores:



Discente:

Rita Cardoso, n.º 13775

Viseu - 2023/2024

Relatório semanal

O presente relatório tem como objetivo analisar e refletir sobre o percurso traçado ao longo das intervenções realizadas na quarta semana, em contexto de estágio, na área curricular de *História e Geografia de Portugal (HGP)*, que englobou o seguinte dia alvo de intervenção: 22 de março de 2024 (sexta-feira). A sua finalidade é a realização de um processo de análise e reflexão sobre a intervenção pedagógica, incluindo todas as etapas realizadas (preparação, desenvolvimento e reflexão - antes, durante e pós-aula).

Ao longo desta reflexão, procura-se, igualmente, dar resposta a um conjunto de aspetos propostos, entre eles: informação sobre o desempenho das crianças para planificações com a turma, apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para planificações com a turma, apreciação e justificação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma e durante a ação de lecionação, destaques sobre o meu/nosso desempenho, desafios futuros do meu/nosso desempenho e outros aspetos a destacar. Sinceramente há alguma dificuldade de segmentar todos estes aspetos, posto que se interligam, assim sendo embora destacados esses aspetos a negrito, procura-se fazer uma articulação dos mesmos ao longo desta reflexão.

Esta semana teve-se, uma vez mais, comparativamente ao primeiro semestre, a oportunidade de (re)criar novas estratégias e opções didáticas, contando, novamente, com a colaboração da orientadora cooperante, a qual procurou partilhar contributos, que poderiam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Tal como a partilha relativa ao contexto local alusivo ao nome das ruas que “cercavam” a escola em homenagem ao Capitão Leitão e à revolta de 31 de janeiro de 1891. Estas partilhas e discussões de ideias, junto da orientadora cooperante, têm decorrido, quando necessário, às terças-feiras, após o horário da nossa aula de *HGP* e agora também às quintas-feiras, das 10h15m às 11h45m (duração de 90 minutos). Aliás, foi num desses momentos que a orientadora cooperante teve a oportunidade de partilhar o seu conhecimento sobre dois recursos que me poderiam ser interessantes, na preparação de alguma aula. Esses dois programas são: o “Copilot” e o “Gemini”, estes dois estão ligados à inteligência artificial. A verdade é que realmente, pelo menos, um deles foi-me muito útil para esta aula, no caso, o “Copilot”, pois através da sua função “designer” criei as equipas de futebol e estas em campo, a par das características que solicitei. Embora tenha demorado muito mais tempo do previsto até ficar como gostaria, é um recurso útil e prático.

Neste sentido, relativamente à **informação sobre o desempenho dos(as) alunos(as) relevantes para planificações com a turma**, teve-se em atenção as características da turma, bem como os seus gostos e interesses, com vista a elaborar-se

atividades que os(as) motivassem e envolvessem. Portanto procura-se sempre ter em consideração a motivação desde a preparação das aulas, posto que esta “com efeitos imediatos implica no envolvimento ativo do aluno nas tarefas do ensino-aprendizagem, no qual o aluno esforça para aprender e os efeitos finais e tudo que foi construído e o resultado do produto da aprendizagem” (Avelar, 2014, p. 75).

Deste modo é de salientar que a ideia de ocorrer uma disputa de futebol entre os dois tipos de regime: *Monarquia vs República*, despertou, de imediato a sua atenção e consequentemente o seu interesse. Quando o cartaz estava exposto na porta da sala de aula, do lado exterior, assim como na distribuição dos bilhetes, não só chamou a atenção dos(as) alunos(as) da nossa turma, o 6.º, mas também de uma outra turma, que lá se encontrava no corredor. Esses outros alunos também deram palpites sobre o que seria essa disputa, descobrindo um aluno, pelo reconhecimento das bandeiras, que seria entre a *Monarquia* e a *República*. Igualmente, também é uma oportunidade para compreendemos a relevância das bandeiras face à sua representação, que possibilita realizar estas interpretações e consequentemente as sucessivas conclusões.

Esta ideia inicial de tentar descobrir quem iria participar nesta disputa, com a ajuda do cartaz e dos bilhetes, foi uma forma de conduzir os(as) alunos(as) ao propósito da abordagem dos acontecimentos da aula, o qual tinha por base essa mesma disputa. Para tal têm de ser provocados(as) com questões, que os(as) levem à procura de lhes dar respostas, sem de imediato o(a) professor(a) as dar. Desta maneira, “os alunos trazem seus pontos de vista e sua perspectiva da interpretação histórica” (Schmidt, 2017, p. 68) para a discussão. Daí incluir logo elementos que também são representativos, como o caso do hino nacional, relativo a cada forma de regime, onde alguns a par da questão levantada sobre a (possível) importância do hino, estes souberem dizer que é uma forma de os representar. Além disso, houve um aluno que comentou, surpreendido, quando descobriu que o futebol já existia nessa altura, questionando um deles como surgiu. Apesar de saber dessa informação deixei como uma oportunidade de investigar em casa, para também não se dispersarem, mas um aluno também sabia e de forma breve esclareceu o seu colega.

Nesta continuidade, quando lhes foi solicitado o desafio de investigarem a estratégia de “jogo” político de cada “equipa”, talvez por não estarem habituados(as) a fazer este tipo de registos no seu caderno diário nestas aulas, muitos deles demoraram mais do que o previsto. Por sua vez é também essencial este tipo de trabalho, não só ao nível do registo, mas como na leitura, interpretação e tratamento da informação, neste caso, na consulta ao seu manual escolar, concedendo-lhes uma maior autonomia, indo à “descoberta” do conhecimento. Aliás, um aluno quando foi, especialmente, no caso, da República disse que

já sabia sem consultar o manual escolar, porque para ele já era “óbvio”, uma vez que este já tinha conhecimento de algumas das suas características, à luz da atualidade. Este tipo de mobilização dos seus conhecimentos prévios, relacionando com a atualidade é imprescindível, ainda assim não significa que todos(as) tenham esse conhecimento, assim como se evidenciou.

Por outro lado, quando a turma foi provocada, a par da revolta de 31 de janeiro de 1891 sobre a importância de, atualmente, termos o direito de reivindicar e fazer greves como forma de protesto pela insatisfação das pessoas face à governação, sem termos o tipo de consequências que, na altura alguns revoltosos tiveram, um aluno partilhou uma experiência pessoal. Este deu o exemplo do seu pai que é polícia e também disse que as pessoas se queixam, pois uma das razões é o facto dos ordenados não subirem, estando perto do salário mínimo, o que não era justo. Este contributo possibilitou compreender que alguns alunos já têm um conhecimento e algum tipo de sensibilidade sobre a situação atual, a par do que escutam em casa. Trazer isso para a discussão na sala de aula revela isso, fazendo essa relação entre passado-presente, no âmbito da insatisfação sentida. Outros alunos também partilharam que tinham conhecimento de algumas dessas insatisfações atuais, através da televisão, nomeadamente, pelas notícias aí transmitidas.

Quando foi apresentado a figura histórica, o “Capitão Leão”, enquanto uma referência local, a par do acontecimento histórico estudado, um aluno disse que todos os fins de semana ia a Farminhão, enquanto outra aluna fez logo referência às piscinas de Farminhão. A questão principal aqui é exatamente o facto de reconhecerem esses locais, pelo menos, saberem que ficam aqui perto, pois, de alguma forma, o estudo da História confere-lhes outro significado e interesse, bem como curiosidade. Especialmente, quando também descobrimos os nomes das ruas que “cercam” a escola, como uma homenagem, onde os(as) próprios(as) alunos(as) conseguiram ver da janela da sala de aula, uma dessas ruas, a do Capitão Leão. Inclusive, a orientadora cooperante aproveitou a oportunidade para relembra-los(las) da importância de agora quando saírem terem o cuidado de olhar para as placas que se encontram nas ruas, a par dos seus nomes. Na verdade é como se cada rua contasse uma história.

No caso, o uso da fonte histórica do diário de D. Manuel II também foi interessante, porque, curiosamente, um aluno que estava mais perto do quadro conseguiu mesmo fazer a leitura do que estava escrito num dos excertos partilhados do diário. Este tipo de exercício também é aliciante, porque exige esforço, empenho e interesse, sobretudo interpretando uma fonte histórica, conferindo-lhe outro sentido e significado. A turma descobriu, por meio das palavras de D. Manuel II, o sucedido, o regicídio e a morte do seu filho, o Príncipe

Herdeiro D. Luís Filipe. Em especial, uma aluna, quando eu disse que algumas das fontes partilhadas na aula eram mesmo da época, ficou surpresa, o que desenvolveu outro tipo de interesse como já mencionado, dado que têm um contacto mais “próximo” e real com a História. Assim como ocorreu com a folha de jornal (da *Ilustração Portuguesa*) que ilustrava algumas das vítimas desse dia, do atentado a 1 de fevereiro de 1908, ficando estupefactos(as) com o aparecimento de pessoas mortas, mesmo na época, através do jornal. O próprio vídeo ilustrativo desses acontecimentos, alusivos ao regicídio, deixa a turma entusiasmada, porque gostam de ver este tipo de “ação” e representação dos acontecimentos, despertando a sua atenção. Uma aluna até questionou se também era real, ou seja, mesmo da época, o vídeo, dado que tínhamos estado a interpretar fontes históricas, ao qual destaquei, que nessa situação, era apenas uma dramatização e portanto uma representação dos acontecimentos que tivemos oportunidade de ler, primeiramente, no diário de D. Manuel II.

Quando lhes foi pedido para descobrirem o que aconteceu a 5 de outubro de 1910, por meio da interpretação do material de apoio que lhes foi distribuído, tendo como fonte a *Ilustração Portuguesa* evidenciou-se que houve, de imediato, alunos(as) que identificaram que ocorreu uma revolução, permitindo depois as ilustrações das barricadas compreender melhor do que se tratavam. Aliás, quando questionado à turma do significado de “barricadas” houve uma aluna, em específico, que fez uma breve explicação aos seus colegas, de forma assertiva.

Um outro momento de destaque ocorreu quando foi referenciada a figura histórica Amélia Santos, evidenciando, essencialmente, na cara das meninas o seu orgulho e satisfação face a esta referência. Sobretudo quando questionei quem apoiava e concordava com a atitude e comportamento da mesma, levantando, de imediato, as meninas o braço e alguns meninos. Curiosamente, os meninos que tiveram comentários mais depreciativos, numa das aulas anteriores, aquando da abordagem do papel e entrada das mulheres na educação, foram aqueles que hesitaram levantar o braço. A um deles, como não tinha o braço levantado, averigui se concordava ou não, o qual disse que sim, mas como que hesitante em afirmar a sua posição. Sem dúvida que se revela essencial trazer este tipo de testemunhos e figuras históricas femininas que também lutaram por este tipo de causas e consequentemente também assumiram um papel na História.

Na parte final, através das ilustrações partilhadas pela *Ilustração Portuguesa*, a turma aferiu, facilmente, a decisão tomada pelo rei e a família real. O momento final para eles ainda mais vibrante e um dos mais esperados, se não o mais, foi realmente ver “jogo de campo”, em ação, com o último vídeo partilhado, representativo do golo, averiguando o

grande campeão dessa disputa: a República. Por outro lado, a par dos símbolos nacionais conseguiram identificar mais rapidamente a bandeira e o hino, e posteriormente, com algumas dicas identificar o terceiro símbolo: a moeda. Assim, tiveram como desafio investigar o significado da bandeira portuguesa, como trabalho autónomo. Além disso, quando foi falado que a moeda seria o escudo, pelo menos, escutei um aluno a dizer que tinha em casa, o que lhe permite agora compreender como surgiu.

Nesta linha de pensamento face à **apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para planificações com a turma**, as atividades tiveram como intuito trazer algum dinamismo e consequentemente proporcionar condições para que se desenvolvesse um ambiente rico em diálogo, respeito, entusiasmo e envolvimento. Posto isto,

Criar um bom clima na sala de aula é possibilidade de motivar os alunos para a aprendizagem e faz parte da tarefa do ensino tanto quanto preparar as aulas. É uma responsabilidade do professor, da mesma forma que conhecer bem o conteúdo a ser ministrado. (Avelar, 2014, p. 81)

Esta aula teve de ser alterada para sexta-feira devido a uma troca necessária com uma outra professora e, ocorrendo disponibilidade da minha parte, assim ocorreu. Por sua vez, a ideia da sala de aula é que reunia as condições habituais das outras sala de aula, mas o mesmo não ocorreu. Era necessário um adaptador ao computador, o qual, felizmente, a orientadora cooperante tinha e a qualidade de projeção não era a mesma da sala de aula que habitualmente temos. Um outro fator menos positivo foi também o som apenas dar muito baixo, mesmo testando diferentes alternativas. Em contrapartida, devido ao som estar baixo, foi também uma oportunidade de nos momentos em que precisava que escutassem um efeito sonoro e/ou áudio todos(as) faziam silêncio completo para que fosse possível. Assim, esta adversidade também contribuiu para deixá-los(las) silenciosos(as), nesses momentos, direcionando a sua atenção e foco.

Um outro aspeto que foi mais desafiante para as dinâmicas propostas e desenvolvidas devia-se ao facto de esta sala de aula ser usada para realizar atividades de Educação Visual e talvez por isso a estrutura e organização da sala de aula. Tal exigia que os(as) alunos(as) se reunissem em grupos de 4 e/ou 5 elementos, todos juntos. Para não levar mais tempo do que o previsto sentaram-se pelos grupos, lembrando que foram estes que os escolheram no início do ano letivo, através das suas relações de afetividade. Assim sendo, foi mais propício à conversa e à distração, mesmo se estivessem a fazer comentários, entre eles, sobre os assuntos abordados na aula. Ora para a aula que foi

planeada e estando sentados em grupo para gerir o ambiente educativo foi mais desafiante. Deste modo, tive de dedicar diversos momentos para realçar que deveriam comentar para toda a turma e não apenas entre eles, porque se cada grupo o fizer fica uma confusão e burburinho de fundo. Dado o número de alunos(as), 22 alunos(as) é necessário que todos(as) colaborem. Inclusive, no início, brinquei que, assim como no futebol, não gostaria de dar nenhum “cartão vermelho” a ninguém.

Contudo, pelo menos 2 alunas e 1 aluno tiveram de ser separados do seu grupo, devido a diversos avisos, o que gera fadiga no(a) próprio(a) professor(a) e “quebra” o funcionamento da aula, dado que a temos de interromper para, novamente, chamá-los(las) à atenção. Surpreendentemente, em especial, essas duas alunas, no final da aula, vieram abraçar-me e uma delas acabou por admitir que realmente ficou mais atenta, ao tê-la separado do grupo, o que evidenciei, tanto no seu caso como da outra aluna. No caso do aluno, este já não lida tão bem ao ser contrariado ou confrontado, digamos, tendo comportamentos como revirar os olhos e mostrar indignação. Verdadeiramente, carece de saber gerir e lidar melhor as suas emoções e frustrações, de modo a reajustar as suas atitudes e comportamentos, especialmente, quando chamado à atenção.

Por essas razões, para um melhor funcionamento desta aula o indicado é que esta sala de aula tivesse condições para sentá-los(las) a pares, como ocorre, habitualmente, na outra sala de aula. A ideia da aula já gerava neles, como evidenciado, alguns comentários de surpresa e curiosidade sobre a questão de uma disputa em formato de jogo de futebol, então junto dos seus colegas, perto uns dos outros, claramente, leva a comentários entre eles e conversa. Além do mais, a própria aula procurava diálogo e discussão, mas para tal carece de haver um respeito pelas regras na sala de aula para um bom funcionamento da mesma. Desta maneira, realçava a importância de colocarem o braço no ar, para gerirmos melhor a discussão, procurando dar voz a cada um(a), o que exigia que os seus colegas se escutassem, respeitando a sua partilha e/ou opinião.

Nesta linha de pensamento, no que se refere à **apreciação e justificação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma e durante a ação de lecionação** é de realçar o cuidado na seleção de recursos e estratégias, com o intuito de proporcionar atividades que fossem significativas e motivadoras para os(as) alunos(as). Posto isto, no decorrer da intervenção pedagógica, como já abordado, é importante a valorização das suas diferentes etapas: a planificação (preparação da aula), o seu desenvolvimento e a reflexão de todo o trabalho desenvolvido. Assim sendo, a ação de ensinar carece do(a) professor(a) questionar-se:

‘Como é que vou conceber e realizar um linha de atuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outro dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?’ (Roldão, 2009, p. 56).

A par disto, procurou-se ter em consideração todos estes aspetos na planificação, que englobou as diferentes atividades propostas, com vista a alcançar os objetivos propostos. Deste modo visou-se no decorrer do processo de planificação desta aula, privilegiar os princípios orientadores da elaboração e dinamização de uma *aula oficina*, a qual procura tornar os(as) alunos(as), os(as) protagonistas da sua aprendizagem.

Desde logo, é de realçar, uma vez mais, a ideia de criar uma disputa de “equipas”, como se tratasse de um jogo de futebol, com o poder em jogo. Este foi um elemento motivador, a par do apresentado, com apoio do suporte projetado. Por essa razão foi essencial ter diversificado as estratégias e os recursos, como é o caso do uso de vídeos alusivos ao tema e fontes históricas, onde, por meio da sua interpretação, os(as) alunos(as) também fizeram inferências, demonstrando ter um olhar atento e cuidadoso. No caso do vídeo relativo ao 31 de janeiro de 1891, não foi reproduzido devido ao facto de, neste caso, em especial, fazia mesmo sentido escutarem bem o que era dito no vídeo e não sendo tal possível por todos(as) os(as) alunos(as), posto que alguns estavam mais longe do local onde saía o som, optei por não o mostrar. Contudo, a par da minha explicação e com apoio de um excerto presente no seu manual escolar ocorreu essa análise e reflexão.

Numa outra perspetiva, tenho vindo a refletir e a compreender que o manual escolar de HGP que foi adotado e está em uso parece-me que apresenta falta de informação, que é relevante para contextualizar os acontecimentos. Daí a necessidade do(a) professor(a) analisar e refletir sobre os manuais escolares em uso, não se reduzindo apenas ao uso dos mesmos, mas complementando com outro tipo de pesquisas, recursos e estratégias. Por acaso, nesta aula recorri ao manual escolar, atendendo àquilo que me pareceu relevante aludir. Há alunos(as) que durante a abordagem a certos conhecimentos têm o manual escolar aberto e por iniciativa própria procuram a informação, interligando com o que é analisado e discutido. Um exemplo disso foi quando um aluno, antecipou-se, e abordou a questão do Museu dos coches, a par do acontecimento do regicídio. Por outro lado, esta questão dos manuais escolares, leva-me sempre à preocupação de contextualizar de onde surgem os “novos” reis ou outro tipo de figuras históricas. Daí a relevância de apresentar árvores genealógicas, com o intuito de haver um fio condutor. Igualmente, tenho este

cuidado, dado que verifico que a turma quando se pergunta sobre um rei ou figura histórica associada a determinado acontecimento e/ou período histórico ficam hesitantes em responder.

Num outro ponto de vista, é de destacar o uso de fontes históricas, nesta aula, em especial, felizmente, dado o tema foi possível recorrer a diversas, o que exigiu um longo trabalho de pesquisa, análise e reflexão sobre o que poderia enriquecer a discussão e reflexão sobre a(s) realidade(s) histórica(s) estudada(s), atendendo ao tempo disponível. Posto isso, destaco a "Ilustração Portuguesa", a qual está disponível *online* e questionando a orientadora cooperante se a mesma tinha algum deste tipo de recurso também me enviou, o que me possibilitou reunir esse conjunto de fontes históricas, partilhadas na aula. Igualmente, realço o diário de D. Manuel II, porque é extraordinário termos a oportunidade de ler, analisar e interrogar os acontecimentos históricos escritos pela pessoa que os viveu, de forma direta e "próxima" da História. Como descobri esta fonte histórica? Tenho o costume de visitar e percorrer as estantes da sua biblioteca escolar, com vista a encontrar livros que tenham uma linguagem mais simplificada e aliciante para os(as) alunos(as) sobre os temas abordados, sugerindo-lhes como leitura autónoma. Num desses livros, no caso, no livro intitulado de "Mataram o rei!" de Ana Maria Magalhães e de Isabel Alçada, encontrei essa referência, indicando a fonte do Arquivo Nacional da Torre do Tombo. Como esta fonte *online* já tinha sido alvo de referência (fidedigna) e de sugestão, consultei-a diretamente e consegui ter acesso à fonte histórica (original).

Assim sendo, afere-se que "a natureza das perguntas elaboradas é que faz com que a fonte se torne evidência. Ou seja, deve ficar claro que as evidências históricas nunca são dadas por si mesmas, mas produzidas pelas questões colocadas pela investigação histórica" (Silva et al., 2020, p. 103). Estas fontes históricas eram tão ricas só por si para analisar e refletir, que parece que "sabe sempre a pouco a sua exploração", isto é, cada uma delas levaria-nos a "longas" discussões e análises. Logo, enfatizo o uso deste tipo de evidências e recursos. À luz disso, a exploração de fontes históricas permitem olhar para o passado, com um olhar mais próximo, real e crítico, a par da sua experiência. Posto isto, "Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, [...], revela já um esforço de compreensão histórica" (Barca & Gago, 2001, p. 241), bem como um nível de pensamento histórico mais genuíno. Na consulta às Aprendizagens Essenciais reconhecem a sua importância, apelando à necessidade de se "recolher e selecionar dados de fontes históricas fidedignas para análise de temáticas em estudo" (ME|DGE, 2018, p. 5).

A par disso, como já evidenciado, a interpretação de fontes históricas promove o desenvolvimento de competências em História, além das fontes documentais, igualmente, encontramos fontes icónicas. Assim, as fontes icónicas são também uma relevante fonte de evidência e "um recurso pedagógico para o ensino da História, contribuem para promover nas crianças o pensamento crítico, permitem que estas compreendam o passado e encorajam-nas a praticar a interpretação histórica, a realizar inferências e questionar as evidências" (Solé, 2017, p. 13). Para o efeito, os(as) alunos(as) carecem de ser provocados(as) para as observar, realizando leituras atentas, cuidadosas e crítico-reflexivas, promovendo discussões de qualidade.

Em especial, não poderia deixar, novamente, de ressaltar a importância da abordagem de figuras históricas femininas, sempre que se justifique, como nesta situação. Quando descobri por meio da minha pesquisa, o testemunho de Amélia Santos senti que teria de fazer referência à mesma, ainda que o tempo fosse limitado. É exatamente por isso que, muitas das vezes, este tipo de referências femininas, também, são colocadas de "parte", não lhes conferindo o significado e relevância devida. Felizmente, ganhei esta maior sensibilidade neste 2.º ano de mestrado, olhando e refletindo sobre estas questões com um outro cuidado e preocupação. Em virtude disso,

Taking a balanced gender perspective on the past does not require throwing out what we already know as flawed and biased, but supplementing it firstly with research to reveal what contribution women made in past times, and secondly to look at the expectations (and exceptions to these) of men and women in the past, of minorities and what this tells us about past societies. (Council of Europe, 2016, p. 129)

Desta maneira procuro, igualmente, despertar essa sensibilidade e sentido crítico-reflexivo nos(as) alunos(as).

A par disso, no que respeita aos **destaques sobre o meu desempenho** é de realçar o interesse em proporcionar recursos e atividades diferentes das que estão habituados(as), desafiando as suas capacidades. De igual modo, por conceber a oportunidade de compreender que as aulas de História são também oportunidades de promoção do desenvolvimento pessoal e autónomo, visando-se um trabalho colaborativo entre a turma e o(a) professor(a), no alcance de aprendizagens significativas. Numa outra perspetiva, por reconhecer a relevância de recorrermos à análise de fontes (históricas), devendo estas ser questionadas. Para tal temos de lhe sentir o "pó", de contactar com elas, um meio de "extrair" a informação. Por isso é que devemos sempre ter consciência que há

“mais vida” além do manual! Desta forma, o ensino da História deve desenvolver competências nos(as) alunos(as), que os(as) ajudem na compreensão da historicidade do ser humano. Assim, “poderão olhar para o passado e voltar ao presente com novos olhares e novas possibilidades de compreensão da realidade. Um ensino de História que mostre que somos mais do que receptores passivos do conhecimento do passado” (Silva et al., 2020, p. 104). Daí procurar sempre lançar questões aos(as) alunos(as) sobre a realidade histórica estudada, com o intuito de também eles(as) próprios(as) interrogarem essas mesmas realidades, à luz das suas experiências e do presente. Em suma realço também o facto de ter havido um “fio condutor” aquando da planificação da aula e do estudo sobre o tema, por meio de diversas leituras e pesquisas, o que ajudou no momento da discussão e do conhecimento sobre o tema alvo.

Finalmente, no âmbito de **desafios futuros do meu desempenho**, reconheço a relevância dos(as) alunos(as) contactarem, sempre que possível, com fontes históricas, sendo o papel do(a) professor(a) de orientador(a) durante a sua análise. Com vista a realizarem inferências e comparações, valorizando todas as hipóteses e tentativas de explicação, “mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe” (Barca, 2004, s.p.). Segundo Barca (2004), as instrumentalizações em História podem sintetizar-se em: *I interpretação de fontes*, *II compreensão contextualizada* e *III Comunicação*. Num outro ponto de vista, caso ocorra uma outra ocasião, que exija trocar de horário e/ou sala de aula, terei o cuidado e a atenção de averiguar as suas condições e materiais/recursos existentes, antecipando possíveis constrangimentos, especialmente, no que se refere aos meios tecnológicos, entre eles: quadro interativo, projetor, adaptador, ligação à *internet* e/ou áudio (colunas), entre outros. Igualmente, verifica-se a importância de dedicar momentos a dialogar e partilhar os materiais/recursos pensados ou solicitar sugestões, junto da orientadora cooperante e dos docentes da ESEV. Aliás, a orientadora cooperante alertou-me para uma questão que nas pesquisas que realizei, mesmo indo a fontes diferentes, não se encontravam com a informação correta, no que respeita aos filhos de D. Carlos. Inicialmente, tinha colocado três filhos, sendo que apenas teve, na verdade, dois filhos, D. Luís Filipe e D. Manuel II. Por isso, fiz essa alteração, posteriormente. Deste modo, terei um cuidado ainda mais redobrado face à consulta de fontes, sobretudo se não tiver a certeza que são fidedignas, confirmando as informações, que me suscitam dúvidas. Daí também a relevância deste ser um caminho percorrido em coletivo e em colaboração, privilegiando a partilha e a entajuda.

Referências bibliográficas

- Avelar, A. C. (2014). A motivação do aluno no contexto escolar. *Anuário Académico-científico da UniAraguaia*, 3 (1), 71-90.
<https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/anuario/article/view/271>
- Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 239-261.
<https://www.redalyc.org/pdf/374/37414111.pdf>
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Council of Europe. (2016). *Developing a culture of co-operation when teaching and learning History*.
<https://edoc.coe.int/en/teacher-education/7542-developing-a-culture-of-co-operation-when-teaching-and-learning-history.html>
- ME|DGE - Ministério da Educação|Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais 6.º ano | 2.º Ciclo - História e Geografia de Portugal*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Schmidt, M. A. (2017). Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. *Intelligere*, 3 (2), 60-76. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.127291>
- Silva, M. C., Mendes, B., & Nicolini, C. (2020). A aula-oficina e suas possibilidades: Vinte anos depois, 1999-2019. In L. A. Alves, M. Gago, & M. Lagarto (Coord.), *Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 101-113). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18586.pdf#page=102>
- Solé, G. (2017). Desenvolver competências em História através da interpretação de fontes icónicas. In A. Bueno, E. Crema, D. Estacheski, & J. Neto (Org.), *Canteiro de Histórias: textos sobre aprendizagem histórica* (pp. 12-27).

Anexo 10 - Relatório crítico-reflexivo| Intervenção individual (Português) - 8.ª semana - Planos de aula n.ºs 12 e 13

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU - Escola Superior de Educação de Viseu

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB I (Português e História-Geografia de Portugal)

2.º ano / 1.º semestre



Relatório semanal | Intervenção individual (Português)

8.ª semana - Planos de aula n.ºs 12 e 13



Orientadores cooperantes:

Supervisores:

Discente:

Rita Cardoso, n.º 13775

Viseu - 2023/2024

Relatório semanal

O presente relatório tem por base o caminho percorrido ao longo das intervenções realizadas na oitava semana, em contexto de estágio, na área curricular de *Português*, que englobou os seguintes dias alvos de intervenção, 4 de dezembro de 2023 (segunda-feira) e 7 de dezembro de 2023 (quinta-feira). A sua finalidade é a realização de um processo de análise e reflexão sobre a intervenção pedagógica, incluindo todas as etapas realizadas (preparação, desenvolvimento e reflexão - antes, durante e pós-aula).

Ao longo desta reflexão, procura-se, igualmente, dar resposta a um conjunto de aspetos propostos, entre eles: *informação sobre o desempenho das crianças para planificações com a turma, apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para planificações com a turma, apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma, destaques sobre o meu/nosso desempenho, desafios futuros do meu/nosso desempenho e outros aspetos a destacar*. Sinceramente há alguma dificuldade de segmentar todos estes aspetos, posto que se interligam, assim sendo embora destacados esses aspetos a negrito, procura-se fazer uma articulação dos mesmos ao longo desta reflexão.

Esta semana, se não foi a semana mais difícil que experienciei ao longo da minha formação académica, foi uma das mais difíceis de gerir, enfrentar e experienciar. No início da semana tive conhecimento da condição grave de uma das nossas alunas, devido a um atropelamento, na turma do 6.º na qual realizamos intervenção em *Português*. A primeira informação foi no Domingo à noite sobre o sucedido com a aluna. Depois, na segunda-feira, mesmo antes da aula iniciar, já estando na sala de aula, o orientador cooperante deu a entender que o estado da aluna era mesmo muito grave, tendo-se conhecimento posteriormente que faleceu. Não dá para explicar por palavras o quão foi difícil de gerir tudo isto, quantas questões colocadas e termos de enfrentar uma turma, sem se saber como, digamos. Na verdade, não há preparação possível para uma situação destas, especialmente, quando somos apanhados de surpresa, desta forma tão brutal e inexplicável. Esta foi uma das semanas, onde, uma vez mais, refleti e compreendi, a mensagem transmitida no livro “O Coração e a Garrafa” de Oliver Jeffers (2020). Quando vemos lugares a ficar vazios, como lidamos com isso? Será que seria menos doloroso guardar o coração num lugar protegido? Ao início foi a “solução” encontrada pela menina desta história, como ilustrado na **Figura 1**, mas a verdade é que mais tarde ou mais cedo temos de lidar com isso. Assim foi esta semana dolorosa e desafiante.

A par disso, na segunda-feira, os(as) alunos(as), no início da aula tiveram conhecimento sobre o sucedido à sua colega, mas não estive presente, no decorrer da explicação da psicóloga, pois

não consegui conter a minha emoção e tive de me retirar. Todavia, pelo que deu a parecer, os(as) alunos(as) tinham conhecimento da sua situação grave, mas no sentido de ter sempre a esperança que seria uma situação difícil que seria ultrapassada e que sairia ilesa. Neste sentido, neste dia decorreram as atividades letivas previstas, dando-se início às atividades, após concedida a informação.

Desta forma, face à **informação sobre o desempenho das crianças relevante para planificações com a turma** é de destacar que, inicialmente, na segunda-feira, a apresentação das leituras autónomas realizadas pelos(as) alunos(as), alvo de avaliação, decorreram apenas com base no material disponibilizado pelo seu professor titular, a “Ficha de leitura”.

Nesta aula, face a essas apresentações, confesso que assumi um papel menos ativo do que o habitual, porque estão a ser avaliados pelo nosso orientador cooperante e também por não me parecer justo ter com os(as) alunos(as), que iam apresentar, uma abordagem diferente. Melhor dizendo, nestas apresentações, o que habitualmente se sucede é os(as) alunos(as) apresentam o livro e leem o que escreveram na “Ficha de leitura”. A par disso, o professor intervém caso compreenda que pronunciaram de forma incorreta uma palavra ou para acrescentar algo sobre a obra literária, como aconteceu com a de “Ulisses”, dado que iriam abordá-la, posteriormente, ou sobre a duração da apresentação. Assim sendo, não me parecia correto estar a fazer uma abordagem diferente com os(as) alunos(as) que apresentaram, sendo que antes de já termos iniciado o estágio, já tinham iniciado estas apresentações. Aliás, uma outra questão que também tem sido discutida com a minha colega de estágio é o facto de a maioria apresentar livros repetidos, tornando-se cansativo e desinteressante para a turma que está a escutar as apresentações. Nesta aula, curiosamente, foram mais diversificadas as obras literárias selecionadas, comparativamente ao habitual, entre elas: “Ali Babá e os Quarenta Ladrões”; “O Príncipezinho” de Antoine de Saint-Exupéry; “A árvore” de Sophia de Mello Breyner; “Ulisses” de Maria Alberta Menéres; “A Incrível Fuga do Meu Avô” de David Walliams e “O Senhor do seu Nariz” de Álvaro Magalhães, em Braille.

À vista disso, o(a) professor(a) desempenha um papel primordial no processo de formação de leitores, “pois dele se espera que (...) faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele” (Silva et al., 2011, p. 6). Logo é necessário proporcionar meios para que essas duas condições se verifiquem: a competência leitora e a vontade. Porém, esta vontade de querer ler depende que as experiências de leitura sejam gratificantes e significativas. Ora, se colocarmos a tónica na avaliação, sem privilegiar e orientar também os(as) alunos(as) para serem criativos(as) nas suas apresentações, não estamos a considerar uma outra questão muito relevante que é a de contagiar os seus colegas

para a leitura da obra literária que selecionaram. Assim, tendo a oportunidade de escolher uma obra literária, com tempo, lendo-a e falando sobre a mesma é uma excelente oportunidade para também refletir junto deles, numa fase inicial, o desafio de motivar os seus colegas para a leitura. Aliás, “Ler envolve esforço e escolha” (Viana, 2012, p. 13). Portanto, esse esforço deve ser reconhecido, devendo estes serem capazes de contagiar os seus colegas, na perspectiva de verem a leitura como um convite e não como uma obrigação. Cada vez mais deve-se privilegiar estas leituras partilhadas, na formação de leitores. Para tal é necessário compreender que “O gosto, a fluência e a confiança na leitura adquirem-se com o apoio contínuo, sustentado, diversificado, seguro e positivo daqueles em quem as crianças confiam, em momentos e situações agradáveis” (Balula, 2010, p. 4).

Neste seguimento, na quinta-feira, a par da leitura do livro “A bondade cresce” desenvolveu-se um diálogo e reflexão muito interessante e necessário, em coletivo, que nos leva a compreender a relevância de escutar os(as) alunos(as), aquilo que cada um(a) sente e o modo como perspetivam o mundo, a par das suas experiências pessoais e coletivas. Após a leitura do livro, um aluno referiu que eu tinha razão quando disse que uma página dá resposta à outra. Além disso, os(as) alunos(as) conseguiram associar os sentimentos alusivos à parte do crescimento da “ferida”, em comparação com o crescimento da árvore. A par da questão da importância da amizade, uma aluna partilhou a sua experiência mencionando que “- Já tive amigos que deram uma ‘fachada’ nas costas, o que deixou-me triste e magoada”. A par disso, outros(as) alunos(as) falaram da questão da falsidade nas amizades.

Num outro ponto de vista quando foi abordada a importância da empatia, esta mesma aluna fez um desabafo sobre uma vivência pessoal recente e sensível para a mesma. A aluna referiu que tinha um exemplo de falta de empatia para partilhar, sendo este o seguinte: “- Ontem, no funeral da *****, a ***** teve uma crise (de ansiedade/pânico) e eu quis ficar lá com ela para dar-lhe apoio. Demonstrei empatia. Quando cheguei a casa a minha mãe reclamou/discutiu comigo, porque fiquei lá, mesmo sabendo da situação. Não demonstrou empatia”. Verdadeiramente, esta aluna demonstrava tristeza por não ter tido esta compreensão por parte da sua mãe, neste momento tão difícil. Tal verificou-se quando decidi partilhar isto, em voz alta, para toda a turma, mesmo sendo, habitualmente, uma aluna reservada. Esta mesma aluna, durante a discussão e a reflexão coletiva, apelou que “- Às vezes pode bastar um simples bom dia para poder salvar a vida de alguém”. Este comentário deixou-me, ao mesmo tempo, apreensiva sobre o que poderia aquela aluna estar a sentir e/ou a viver ou ver alguém viver para sentir a necessidade de partilhar isto. É uma mensagem muito forte, que evidentemente apela à necessidade de sermos mais bondosos(as) e empáticos(as) com o próximo, pois nunca sabemos o que o outro está a passar. Esta foi uma mensagem que

também se refletiu a par disso, sensibilizando-os(as) e alertando-os(as) que ninguém sabe o que o outro está verdadeiramente a passar e que por baixo dos sorrisos pode estar uma profunda tristeza. Uma outra partilha a destacar desta aluna, a par da questão realizada, *O que preferiam um presente material ou uma boa palavra?*, a qual comentou que por vezes é preferível um presente, mas simbólico como flores.

Em virtude disso, é de referir que esta aluna era uma das amigas próximas da aluna que faleceu, sendo que, na maioria das vezes, parece ser invadida por um desalento e tristeza facial, que ao que aparenta também deve-se a problemas pessoais que está a passar, especialmente, ao nível familiar, além do sucedido com a sua colega e amiga. Costuma ser muito reservada e calada nas aulas, mas surpreendentemente, nesta aula, foi a aluna que mais participou como se sentisse vontade de desabafar e refletir sobre estas questões ligadas à vida, por meio da partilha das suas experiências pessoais e coletivas. Igualmente, houve um outro aluno que fez um comentário profundo e pertinente, alvo de destaque, foi quando este mencionou que, por vezes, alguém pode estar com depressão ou estar em baixo/triste e uma boa palavra, um apoio pode ajudar a pessoa.

De seguida, a atividade desenvolvida, *Que palavras são para ti: musicais, escuras, claras, misteriosas, frias e quentes?*, os(as) alunos(as), no início, ficaram um pouco hesitantes sobre o que era proposto. Talvez por estarem habituados(as) a questões mais diretas, onde se espera uma determinada resposta. Por essa razão, deixei claro que não havia respostas corretas ou erradas, mas sim o que para cada um(a) lhe fazia lembrar ou sentir aquelas palavras. Em anexo, no **Anexo A**, encontram-se as sugestões escritas e algumas delas partilhadas em coletivo pelos(as) alunos(as), as quais demonstram que tanto associam as palavras a algo “subjetivo” como “objetivo”. Por exemplo: para um(a) aluno(a), as palavras escuras lembram-lhe “raiva” e “preto”. Para outros(as) alunos(as) associam à morte, à solidão, ao medo, à tristeza, entre outras. Muitos outros exemplos que também associam além do concreto, associando, igualmente, a emoções e sentimentos. Tal é revelador que as palavras criam fricção e suscitam refletir sobre questões mais profundas, que por vezes lidamos de forma inconsciente. Na análise daquilo que escreveram houve uma aluna que escreveu no espaço dedicado à atividade o nome da aluna que faleceu. Desconheço a razão para o ter feito, mas, possivelmente, por algum motivo sentiu a necessidade, no decorrer da realização desta atividade lembrar-se dela e deixar esse registo, talvez, enquanto lembrança, dado que em volta do nome aparecem “**”, que podem representar estrelas.

Logo, “Aliar o desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais é a melhor forma de promover seres humanos mais íntegros, menos discriminatórios, que são capazes de se compreender melhor a si e aos outros estando aptos para estabelecer relações mais próximas”

(Cardeira, 2012, p. 11). Aliás, como prevê a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) o direito à educação procura dar resposta às necessidades que surgem na realidade social. Tal tem em vista promover o desenvolvimento global e harmonioso dos indivíduos, proporcionando meios que favoreçam a formação de “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). A escola deve ser um lugar com vida, onde se transportem questões da sociedade, onde a educação e a escola assumem-se meios fundamentais de transformação da sociedade. Assim sendo, “a educação baseada nos valores de igualdade, respeito e autoconfiança se traduz em maior capacidade para relacionamentos humanos justos e equitativos em todas as sociedades” (Comissão Internacional sobre Futuros da Educação, Unesco, 2022, p. 66).

A par de tudo isto visou-se promover um conjunto de **opções de organização do ambiente educativo relevantes para planificações com a turma** que zelassem por harmonia, bem-estar e inclusão. Deste modo, na quinta-feira, privilegiou-se nos diversos momentos, a discussão e a partilha de ideias, fomentando neles o seu sentido reflexivo e crítico, a par das suas vivências e dos últimos acontecimentos. Portanto, no ambiente educativo,

As relações interpessoais proporcionam experiências conjuntas e, para que todos os intervenientes possam ser beneficiados no âmbito motivacional, é essencial que se facultem espaços em que cada um possa participar de uma forma activa, apresentando os seus saberes individuais a favor do grupo e que estejam todos receptivos a tudo aquilo que os outros lhes possam oferecer, nomeadamente a troca de conhecimentos e sentimentos (Paiva & Lourenço, 2011, p. 34).

Assim sendo, as atividades visam ter em atenção estas questões, procurando-se trazer algum dinamismo e consequentemente proporcionar condições para que se desenvolva um ambiente rico em diálogo, respeito e envolvimento. Desta forma, motivar os(as) alunos(as) ao longo do seu processo de aprendizagem, envolvidos(as) num ambiente educativo que transmite bem-estar, compreensão e diálogo é essencial. Para tal carece de um contínuo cultivo destes “bens essenciais”, que uma aula também deve envolver, além da partilha e discussão referentes aos conhecimentos científicos. Igualmente, como meio de estabelecer vínculos mais fortes com a turma. De acordo com as análises realizadas a um conjunto de estudos, Cadima et al. (2011) consideram que os

(...) resultados parecem apoiar a convicção de que um clima emocional positivo, em que as relações tendem a ser próximas e o professor está atento e é responsivo às necessidades das crianças, contribui tanto para a competência emocional das crianças como para o seu progresso académico (Cadima et al., 2011, p. 19).

A par disto procura-se privilegiar, uma vez mais, o diálogo como um meio de troca de aprendizagens, pois “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (Freire, 1996, p. 85).

Neste seguimento, numa fase inicial, ocorre uma etapa fundamental, a preparação das intervenções, na qual o cuidado passou por uma grande questão: *o que trazer de diferente àqueles alunos(as), proporcionando-lhes um momento acolhedor e empático pela situação que estão a passar?* Desde logo é essencial refletir sobre o que é isto de ser professor(a). À luz disso, Alarcão (2020) considera que

Ser professor é uma atividade muito complexa. Implica uma multiplicidade de saberes de vária ordem (teóricos, processuais, contextuais), valores, direitos e deveres. Ensinar, educando ou educar, ensinando é um processo de mediação, de intercompreensão entre o que o professor e os alunos sabem e o que os alunos e o professor não sabem, mas também entre pessoas diferentes, culturas diferentes, motivações diferentes e capacidades diferentes (p. 27).

Esta reflexão, por parte desta autora, revela-se essencial sobretudo face à situação pela qual estamos todos(as) a passar. Tal faz-me recordar, em contexto de estágio no 1.º CEB, um episódio, quando estava abraçada a uma aluna que estava a chorar por ver poucas vezes a mãe, como desejado devido ao seu trabalho. A par desse episódio, em conversa com a orientadora cooperante, na altura, a mesma disse-me algo que ficou-me na memória pelo seu significado. Quando referiu que os professores não desempenham apenas o papel de professor(a) ao nível dos conhecimentos, acabando por assumir outros papéis como ocorre ao nível da gestão das emoções e vivências das crianças. Posto isto, não lidamos apenas com alunos(as), mas também com pessoas, especialmente, tratando-se de crianças, acabando a escola por ser quase como uma segunda casa. Por isso, estas carecem de ser escutadas e ajudadas, quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível das emoções. Portanto, contribuímos para o seu desenvolvimento global e harmonioso!

Em virtude disso, relativamente à **apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma**, sem dúvida, é de destacar o papel que assume o livro, o qual serve como

uma “ponte”, que nos possibilita explorar o mundo e a nós próprios, permitindo-nos ler e compreender o *eu* nesses *outros*, visionando-se o *eu* numa ideia maior. Os livros são ferramentas imprescindíveis no desenvolvimento de competências socioemocionais. Estes possibilitam desenvolver a empatia, isto é, a “capacidade de colocar-se no lugar do outro, compreender os sentimentos do outro, sensibilizar-se com as pessoas à volta, construindo laços de respeito e amizade” (Costa & Goldmeyer, 2016, p. 48). O grande dilema desta semana foi que livro levar, surgindo diversas questões e inquietações, pois não queria tocar no assunto diretamente, nem ao mesmo tempo indiretamente. Na verdade queria um livro que nos permitisse de alguma forma, reconfortar nele e privilegiar o diálogo, com vista a tornarmo-nos pessoas melhores, com uma maior empatia por aquilo que nos rodeia. Por conseguinte, tornar o mundo um lugar mais acolhedor, respeitoso, inclusivo, empático e colorido. Para tal, cada um de nós tem o seu contributo. Afinal, como sugere nesse livro: “Basta um pequeno gesto - com um sorriso poderás começar a espalhar a semente da amizade e o coração de alguém tocar” (Teckentrup, 2021).

Assim sendo, por meio do livro explorado, “A bondade cresce”, “o leitor é como que convidado a vivenciar emoções e sentimentos que podem tocá-lo profundamente, modificando ou não suas percepções sobre a realidade que o cerca” (Cruz & Pinto, 2020, pp. 188-189), desencadeando neste a empatia e a sensibilização. Aliás, vislumbra-se que atribuam significado ao que lêem e ou que ouvem ler, de modo a construírem uma perspetiva crítica e reflexiva, que os ajude a compreender e a atuar no meio envolvente. Por outro lado, a dimensão estético-literária é brilhante e fascinante, pois no livro encontramos mesmo recortes, o que o torna ainda mais incrível, único e delicioso. Como indica na contracapa este é um livro “sem idade” para todas as idades, por outras palavras convida todos aqueles que estão dispostos a deixarem-se encantar por este livro, que desperta a nossa atenção no aparente diálogo que ocorre entre o texto e as ilustrações. Tal como a bondade cresce, a empatia cresce. Por meio dos livros é possível contagiar os leitores, semeando em nosso redor a empatia e a bondade, para que floresçam por onde passamos e com quem nos cruzamos.

Em virtude disso, com base na discussão em torno da leitura desse livro, a atividade seguinte, *Que palavras são para ti: musicais, escuras, claras, misteriosas, frias e quentes?* visava compreender alguns dos sentimentos que estavam a sentir, a par da leitura do livro. A discussão em torno do livro contribui para refletirmos melhor sobre o que as palavras significam para cada um de nós. Posto isto, a literatura além de ser uma fonte de prazer, por meio da mesma, “o conceito que defendemos aqui, a empatia necessária ao entendimento e transformação das ações humanas, confirmando então seu papel ‘humanizador’” (Cruz & Pinto, 2020, p. 179). Por esse motivo é

“relevante a colocação de questões que apelem ao pensamento divergente, suscitando conversas que vão além do conteúdo ou das figuras dos livros, favoreçam a aquisição de conceitos, a compreensão do que foi lido e a capacidade de empatia” (Ferreira & Silva, 2020, p. 44). Portanto, é urgente a literatura como uma necessidade universal, ajudando a formar cidadãos mais empáticos e conscientes da importância da sua atuação para tornar o mundo num lugar mais colorido e acolhedor.

Diante disso, o(a) professor(a), enquanto mediador dessas leituras deve ter o cuidado em ter critérios de escolha na seleção dos livros, privilegiando a qualidade à quantidade, assim como a dimensão estético-literária (conjugação entre o código escrito e plástico). Igualmente, este deve “preparar a leitura e ter em atenção a forma como faz eco da atmosfera emocional presente no livro” (Ferreira & Silva, 2020, p. 44). Neste ponto de vista, este livro também se revelou uma boa escolha e inclusivo. Por outras palavras, é um livro “bom” para explorar, no caso, com a aluna com cegueira, uma vez que, devido aos recortes que este apresenta, a aluna pelo tato conseguiu compreender a evolução/crescimento da “ferida” e da “árvore”, a par da explicação e da leitura realizada. Aliás, inicialmente, na descrição da capa e da contracapa, quando esta aluna estava a tocar e a explorar o livro referiu que conseguia ainda aperceber-se de alguns contrastes de cor.

Em suma, “todos os elementos contam, literal e metaforicamente, pois os paratextos trazem muitas informações complementares à mensagem que se quer passar” (Mayor, 2016, p. 328). Por outro lado, com o intuito de promover a discussão, a opção didática, de organizar a sala de aula de maneira distinta, em formato semelhante ao “U”, possibilitou um contacto mais próximo entre todos(as), uma vez que todos(as) conseguiam olhar uns para os outros. De igual modo, com a intenção de ser mais propício ao diálogo, tornando a sala de aula um espaço mais acolhedor face ao momento. Uma condicionante é ajustar o espaço da sala de aula, dado que são muitas mesas e cadeiras, o que exige tempo e “espaço de manobra”. Contudo, contei com a ajuda de uma aluna e de um aluno que se disponibilizaram a ajudar-me, os quais estavam curiosos por descobrir o que iria ocorrer para haver aquela mudança. No fundo também se tornou um elemento motivador para o seu envolvimento nas dinâmicas desenvolvidas.

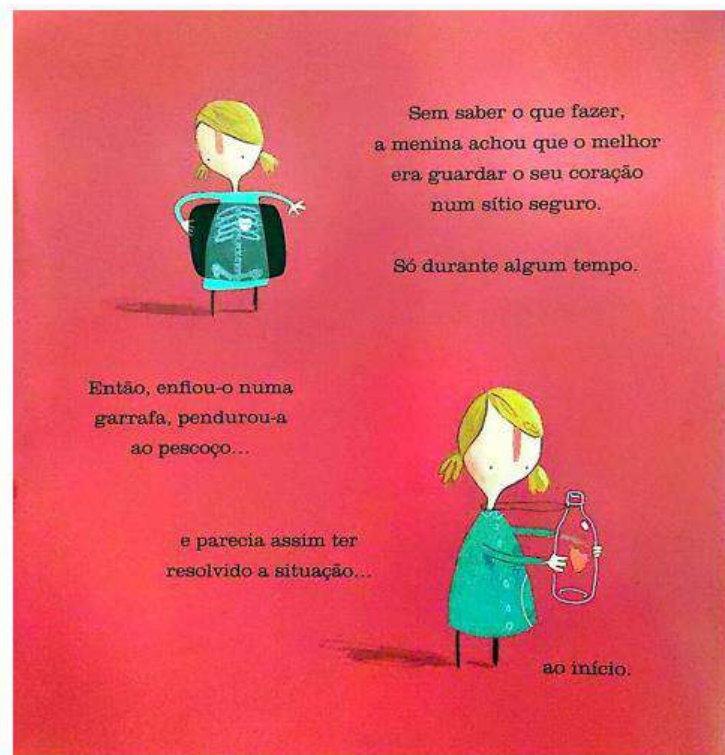
Neste seguimento, como já foi alvo de reflexão, importa sempre realçar a importância que o professor(a) assume na intervenção pedagógica e como o seu desempenho influencia todo este processo. Deste modo é essencial, no decorrer desta reflexão abordar **destaques sobre o meu desempenho**. A partir destas linhas de reflexão é que no decorrer deste percurso, em contexto de estágio, foi-se verificando que enquanto agente educativo deve-se “atuar, em sua sala de aula, como um investigador preocupado não apenas com o que ensina e seus alunos formarem como conceitos,

mas, também, com o bem estar dos estudantes” (Masola & Allevato, 2019, p. 57). O modo como atuamos é muito preponderante, no modo como a dinâmica com a turma se desenvolve e como os(as) alunos(as) desenvolvem as suas competências e os seus conhecimentos. Além disso, ajudou-me a sensibilizar face a outros aspetos para os quais ainda não tinha ocorrido a oportunidade de refletir e de atuar sobre os mesmos. É essencial compreender que cada aluno(a) é um ser único com as suas especificidades e é preciso cada um de nós dentro da sala de aula, quer como aluno(a) ou professor(a) saber respeitar isso. Neste sentido, a educação assume um especial papel na promoção da empatia e da compaixão, bem como no desenvolvimento das “capacidades dos indivíduos para trabalharem juntos para transformar a si mesmos e ao mundo” (Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO, 2022, p. 145). Assim, destaco a minha sensibilidade face à situação e à minha preocupação de alguma forma procurar escutá-los(as), no constante cuidado de ser empática e não invasiva. *Escutar* “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 1996, p. 75). Esta virtude necessita ser cultivada, desde logo, pelo(a) professor(a), sendo este um modelo para cada aluno(a), pois o “educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (Freire, 1996, p. 71). Espero de alguma forma ter colorido os seus corações, proporcionando experiências e aprendizagens significativas. Tal levou-me a refletir que não é suficiente a escola e/ou professor(a) criar bons alunos em termos de resultados escolares, mas também boas pessoas que têm atitudes de empatia, compaixão, solidariedade, entre outras.

Concluindo, no que respeita a **desafios futuros do meu desempenho** é de ter em especial consideração que ser professor(a) é um desafio a tempo inteiro, por estarmos a ensinar e a educar crianças na sua globalidade, visando um desenvolvimento pleno e harmonioso. Esta semana possibilitou compreender a relevância que assume um(a) professor(a) enquanto gestor das suas próprias emoções e das emoções dos(as) alunos(as). Porém, tudo isto são ferramentas que contribuem para o desenvolvimento de uma prática reflexiva mais consciente, lembrando que “O que aprendemos através da reflexão sobre as nossas experiências torna-se um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais, à medida que estas surgem no futuro” (Beane, 2003, p. 94). Além disso, um desafio que sempre nos deve acompanhar é a capacidade de motivar os(as) alunos(as), recorrendo a diferentes estratégias, de modo a abraçar a diversidade que acolhe toda a turma. Tudo isto requer uma aposta constante na valorização e na promoção da cidadania. Logo, não devemos esquecer que teremos constantes desafios face ao nosso desempenho, pois “A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (Nóvoa, 2019, p. 9).

Figura 1

Excerto e ilustração do livro: "O Coração e a Garrafa" de Oliver Jeffers (2020)



Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2020). *Percursos da Didática* (1.ª ed.). Universidade de Aveiro.
- Balula, J. P. (2010). *Formar leitores na Sociedade do Conhecimento*.
<http://hdl.handle.net/10400.19/496>
- Bean, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 07-34.
<https://doi.org/10.21814/rpe.3039>
- Cardeira, A. (2012). Educação emocional em contexto escolar. *Portal dos Psicólogos*, 1-14.
<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/textos/TL0296.pdf>
- Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Fundación SM.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115/PDF/381115por.pdf.multi>
- Costa, C., & Goldmeyer, M. C. (2016). Personagens da Literatura Infantil: contribuição para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. *Revista Acadêmica Licenciatura & Acturas*, 4 (1), 46-51. <https://doi.org/10.55602/rlic.v4i1.98>
- Cruz, A. R., & Pinto, A. J. (2020). SAPATO DE SALTO: PROVOCAÇÃO À EMPATIA DO LEITOR. *Revista Alere*, 21 (1), 173-192.
- Ferreira, S. J., & Silva, A. C. (2020). Contributos da literatura infantil para o desenvolvimento da empatia. *Entreler*, 41-49. <https://pnl2027.gov.pt/np4/entreler/contributos.html>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*. Coletivo Sabotagem.
- Jeffers, O. (2020). *O Coração e a Garrafa* (2.ª ed.). Orfeu Negro.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Ministério da Educação.
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Masola, W., & Allevato, N. (2019). Dificuldades de aprendizagem matemática: algumas reflexões. *Educação Matemática Debate*, 3 (7), 52-67. <https://doi.org/10.24116/emd.v3n7a03>

Mayor, G. S. (2016). *Ilustração de Livros de LII em Portugal na Primeira Década do Século XXI: Caracterização, Tipificação e Tendências* (1.ª ed.). Tropelias & Companhia.

Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44 (3), 1-15. <https://www.scielo.br/i/edreal/a/DfM3JL685vPJrnp4BSqvPZt/?lang=pt&format=pdf>

Paiva, M. O., & Lourenço, A. A. (2011). Ambiente da sala de aula: Um estudo de caso. *Educação e filosofia*, 25 (49), 17-42. <http://educa.fcc.org.br/pdf/educfil/v25n49/v25n49a02.pdf>

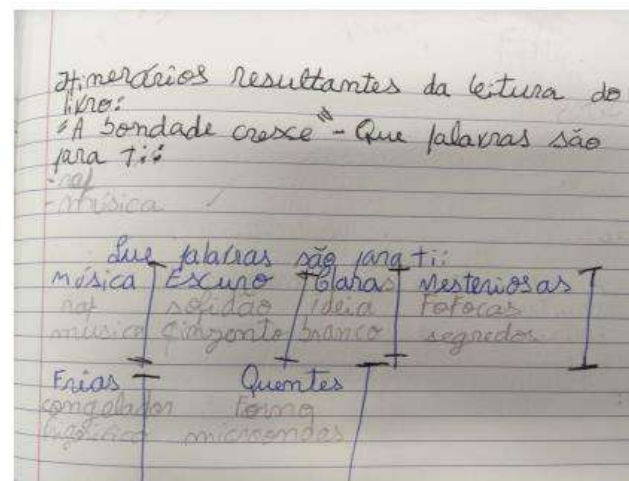
Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura - Guia de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/leituraoriginal.pdf>

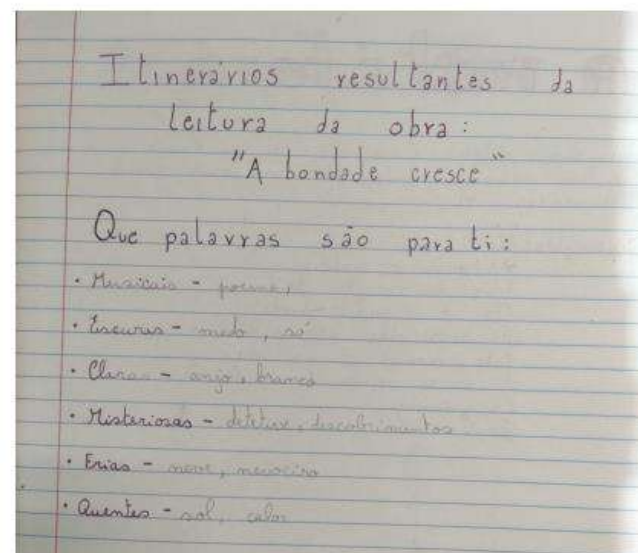
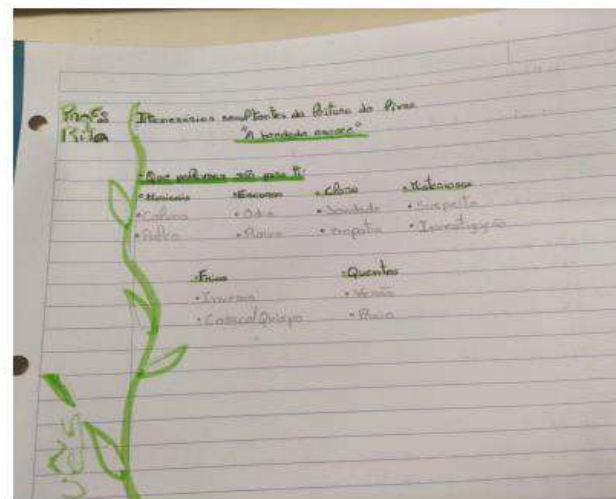
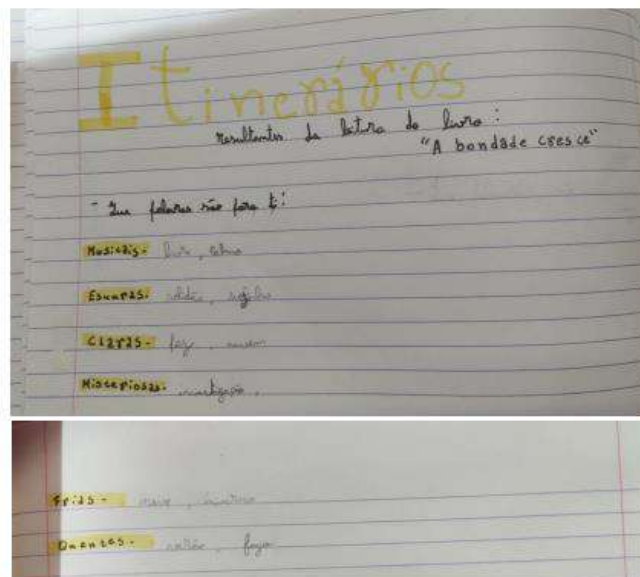
Teckentrup, B. (2021). *A bondade cresce* (2.ª ed.). Edicare.

Viana, F. L. (2012). Ler com compreensão para ler com fruição. In C. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti (Eds.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 11-17). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <https://hdl.handle.net/1822/31568>

Anexos

Anexo A - Registos fotográficos dos apontamentos de alguns alunos, relacionados com a atividade dinamizada, a par da exploração do livro "A bondade cresce" de Britta Teckentrup





Itinerários resultantes da leitura do livro:
 "A Bondade Cresce"

- Que palavras são para ti:

Rap Musicais Sol
 Trap Lâmpada Clara

Sacudão Focosa Fofocas
 Solidão Tenta Mistérios

Nesse Fria Sopa
 Gosto figurativo Leito Quente

Itinerários resultantes da leitura do livro:
 "A Bondade Cresce"

- Que palavras são para ti: ~~medo, longo, medo~~

Mistérios	os curtos	Claras	Mistérios	afins	Quebras
Mistérios	Medo	SONO	Medo	SONO	SONO
Longo	Elas	SONO	Sequência	SONO	SONO
Reina	Salida	Sol	Teoria	SONO	SONO
Teoria	SONO	SONO	SONO	SONO	SONO
SONO	SONO	SONO	SONO	SONO	SONO

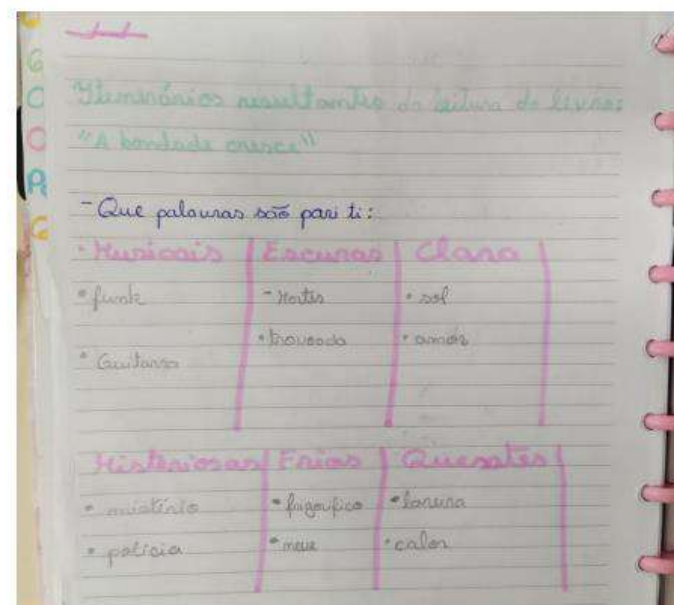
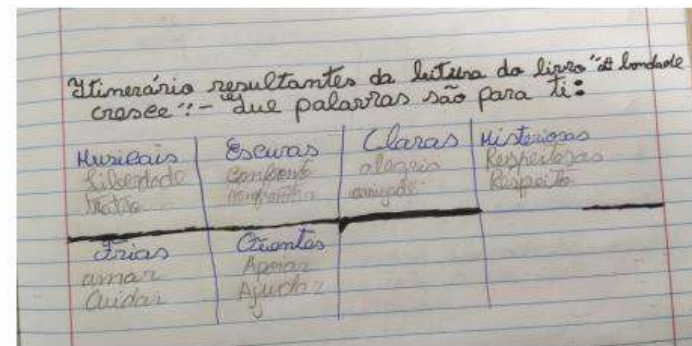
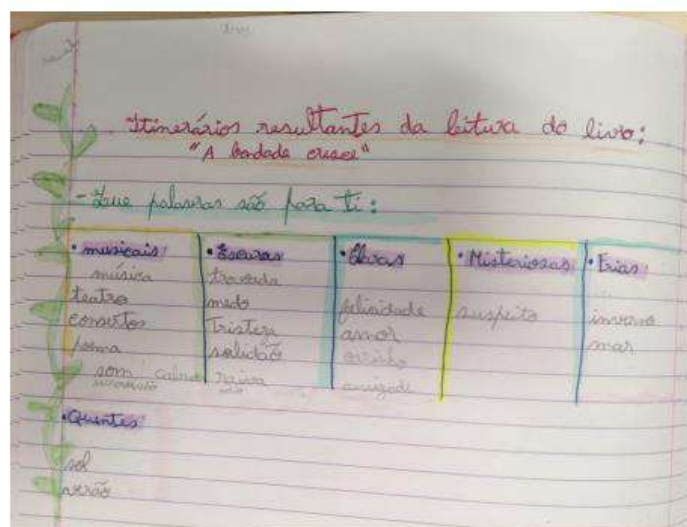
Itinerários resultantes da
 leitura do livro:
 "A Bondade Cresce"

- Que palavras são para ti:

Mistérios do - do - e
 Escuros ~~triste~~ ~~triste~~ ~~triste~~
 Claras amizade - prenda
 Mistérios Desolado - aquele
 Brisa Gelo - Solidão
 Gentes ingenuidade - pressão

PALAVRA





Itinerários
resultantes da leitura do
livro:

"A bondade cresce" -

- Que palavras são para ti: liberdade

Musicais - música e calma
Escuras - calma e paz
claras - amarelo e felicidade
Misteriosas - perguntas e surpresa
Frias - trabalho e solidão
Quentes - amigo e fidelidade

Itinerários
resultantes da leitura do livro
"A bondade cresce"

- Que palavras são para ti:

• Musicais música som	• Escuras solidão acanhado	• Clara paz felicidade	• Misteriosas suspense investigação	• Frias
• Quentes amor paixão				

Itinerários resultantes da leitura do livro:
"A Bondade cresce" -

que palavras são para ti:

• Musicais liberdade felicidade	• Escuras solidão tristeza	• Claras paz felicidade	• Misteriosas perguntas surpresa	• Frias trabalho solidão
• Quentes amor paixão				

Anexo 11 - Plano de aula: PES no 2.º CEB - Português

Plano de Aula n.º 23

Data: 18/01/2024

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos /Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
Português • Educação literária - Obra literária narrativa: "Ulisses", de Maria Alberta Menéres - Recursos expressivos: adjetivação, repetição expressiva, enumeração, comparação.	- Interpretar adequadamente uma obra literária narrativa. - Explicar recursos expressivos utilizados na	- Diálogo professora estagiária/aluno(a)/alunos(as), conducente à atividade a realizar de seguida: "- Hoje fomos apresentados(as). O que acham que poderá significar esse barco de papel, a par das nossas últimas leituras?" (Anexo A). - Leitura em voz alta de uma mensagem que se encontra dentro de um frasco (Anexo B). - Interpretação auditiva de uma mensagem intitulada de "As aventuras de Ulisses" (Anexo B): "- Que destino será esse que iremos desioçar-nos? Desconhecido? / - Hoje vamos aventurar-nos como Ulisses. O que acham que devemos precisar levar? / - Para esta aventura necessitamos como diz na mensagem de entreaajuda e colaboração. Por que razão diz isso?". - Organização do material necessário para embarcarmos nesta aventura: o estojo e o caderno diário. - Organização da turma em pares, consoante as suas características e os ritmos de aprendizagem de cada aluno(a). - Saída da sala de aula, em direção à sala de aula de TIC, onde previamente espera-se que os computadores já estejam ligados para iniciarmos a seguinte atividade proposta.*1 - Distribuição dos pares pelos computadores (1 par por cada computador). - Realização de um quiz, a par da leitura orientada	- Análise da capacidade de interpretação e compreensão de uma obra literária narrativa, com base num percurso de leitura. - Análise da capacidade de	- Computadores - Portáteis - Quadro branco - Projetor - Marcador (para o quadro branco) - Apagador - Caderno diário - Caneta - Lápis - Borracha - Barcos de papel (Anexo A) - Frasco com a mensagem/Mensagem (Anexo B) - Material de apoio, com as questões (Anexo C)	11:55
					12:10
					12:15

Rita Cardoso, n.º 13775

1

	construção de um texto literário.	realizada da obra literária de "Ulisses", de Maria Alberta Menéres. - Interpretação visual e auditiva de um quiz, realizado, a pares e em coletivo. *2 - Registo, no caderno diário, da resposta correta, a cada questão proposta, indicando apenas o número da pergunta e a sucessiva resposta. - Distribuição, no final do quiz, de um material de apoio, no qual consta as questões colocadas, em cada paragem literária realizada ao longo do quiz (Anexo C). - Diálogo professora estagiária/alunos(as): "- Gostaram desta experiência? Quais os pontos mais positivos que destacam e os pontos menos positivos?". - Registo, no quadro, da lição da aula. - Registo, no caderno diário, da lição da aula. - Registo, no quadro, do sumário da aula. - Registo, no caderno diário, do sumário da aula.	explicitação de recursos expressivos identificados na construção de um texto literário.		13:20
					13:25
Observações/reflexões: *1 Aquando da entrada na sala de aula de TIC encontra-se projetado um vídeo com som, de modo a proporcionar um ambiente favorável ao embarque nas aventuras de Ulisses. Este vídeo encontra-se disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Sckd2ZyEY-U&t=6432s . *2 Este quiz encontra-se disponível em: https://quizizz.com/admin/presentation/65a6e040966b4ae9a2840c86?source=lesson_share . Este quiz foi realizado pela professora estagiária. No decorrer do quiz, isto é, a cada desafio proposto é alvo de reflexão, à medida que vão realizando, para discutirmos sobre os mesmos, a par das respostas selecionadas, por cada par de alunos(as). O objetivo é discutir, refletir e sistematizar conhecimentos sobre a obra literária de "Ulisses", no âmbito da leitura orientada realizada com a turma, nas últimas semanas.					

Anexo A – Barcos de papel a simbolizar as aventuras de Ulisses



Nota: a cada aluno(a) e professor(a) será entregue um barco de papel, sendo que o barco de papel, a cor amarela, será o da professora estagiária, o qual simboliza o iluminar deste percurso literário, guiando e orientando os(as) alunos(as), ao longo deste embarque pelas aventuras de Ulisses. Cada um(a) poderá depois personalizar o seu barco, se assim o desejar, posteriormente. Além disso, este material foi realizado pela professora estagiária.

3

Anexo B – Frasco com a mensagem alusiva a um convite para navegarmos pelas aventuras de Ulisses / Mensagem presente no frasco



As aventuras de Ulisses



Olá, aventureiros e aventureiras...

Achavam que só Ulisses se iria aventurar em mares desconhecidos? Não!

Hoje vocês, com o barco que vos foi oferecido, irão deslocar-se para um destino que para já desconhecem.

Veremos se são atentos(as) e contamos com o vosso espírito de ajuda e colaboração!

Nota: este material de apoio foi realizado pela professora estagiária.

4

As aventuras de Ulisses



- 1.ª paragem literária: _____
2. Qual foi o motivo que levou à guerra entre gregos e troianos?
3. Quando os argivos e desmascaram e prevem que Ulisses não estava doado, só teve uma saída. Qual?
- 2.ª paragem literária: _____
- 3.ª paragem literária: _____
1. Seria esta uma luta que teria de durar quantos anos?
2. Mais uma vez, Ulisses, na guerra de Tróia, prova que é «a mais manhoso dos homens». Porquê?
- 3.ª paragem literária: _____
5. Havia entre os cíclopes um que era «mais forte, mais cruel do que todos». Como trairá aquele gigante e «que era o terror!!! de todos»? Como se chama esse cíclope?
6. «Ulisses, de cabeça perdida, só lhe voude responder: Como me chamão?». Se lá, Ódis, espera, shannone... Qual foi o nome que Ulisses lembrou-se de dizer para enganar o cíclope?
7. O cíclope estava furioso quando percebeu que o tinham engado. Como fugiram Ulisses e os marinheiros da gruta?
- 4.ª paragem literária: _____
8. O que fez o rei Eolo para ajudar Ulisses a chegar a casa?
- 5.ª paragem literária: _____
- 5.ª paragem literária: _____
10. «A deusa serviu aquele licor aos marinheiros e no mesmo instante em que eles beberam logo esqueceram o seu próprio nome, quem eram, qual a sua pátria, a sua família e o seu papel no mundo...». Com uma varinha a deusa transformou-os em quê?
11. O que tirou Ulisses da mão sorte de Circe, a feiticeira de grande poder?
- 6.ª paragem literária: _____

[illegible]

Anexo 12 - Plano de aula: PES no 2.º CEB - Português

Área Disciplinar: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos /Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português • Gramática - Frases ativas e frases passivas - Funções sintáticas (sujeito simples, sujeito composto, predicado, complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo, complemento agente da passiva, predcativo do sujeito, vocativo e modificador) - Subclasses do verbo: verbo principal (transitivo e intransitivo), verbo copulativo e verbo auxiliar.	- Identificar frases ativas e frases passivas.	- Diálogo professora estagiária/aluno(a)/alunos(as), conducente à atividade a realizar de seguida, com o apoio do suporte projetado (Anexo A - alíneas a. e b.): ":- Hoje, a aula vai ser apetecível! Trago algo que vos vai abrir o apetite. Vamos descobri-lo? / - O que será que vamos abordar, nesta aula, para a designação de 'GRAMÁTICAFIX'? / - Afinal, o que vamos praticar, hoje? / - Preparados(as)?". - Organização da turma, em grupos, atendendo às suas características e aos seus ritmos de aprendizagem (total: cinco grupos constituídos por cinco elementos).^{*1} - Apresentação de materiais de apoio alusivos aos desafios a propor, referentes às frases ativas e às frases passivas, procurando, desde logo, despertar o seu interesse (Anexo A - alínea c. - 1.º momento), a par de uma breve explicação sobre a sua composição e finalidade. - Lançamento do primeiro desafio a propor: ":- Em grupo, vão ter de identificar quais são as frases ativas e as frases passivas, que vos vão ser atribuídas, em formato de 'batata frita'. Têm de as colocar no pacote correspondente a cada frase, nas frases ativas ou nas frases passivas.". - Entrega, pela professora estagiária, de dois pacotes e de 6 frases, a cada grupo (Anexo A - alínea c. - 1.º momento). - Realização do primeiro desafio proposto, anteriormente, em grupo.	- Análise da capacidade de identificação e diferenciação de frases ativas e de frases passivas, a par das suas características. - Análise da capacidade de trabalho em grupo, incentivando ao trabalho colaborativo, à partilha, à empatia e ao diálogo.	- Quadro branco - Marcador (para o quadro branco) - Apagador - Caderno diário - Lápis - Borracha - Caneta - Materiais de apoio alusivos a "Abrir o apetite" para a gramática (treino/revisões) - (Anexo A)	10:15 10:20

Rita Cardoso, n.º 13775

1

- Transformar a frase ativa em frase passiva (e vice-versa). - Identificar funções sintáticas: sujeito simples, sujeito composto, predicado, complemento	- Circulação da professora estagiária pelas mesas, com vista a acompanhar o trabalho a ser desenvolvido, bem como as dinâmicas e comunicação estabelecida entre os elementos do grupo e para o esclarecimento de eventuais dúvidas. - Correção oral e coletiva do primeiro desafio proposto. - Lançamento do segundo desafio a propor, com o apoio do suporte projetado: "- Novamente, em grupo, têm de transformar as frases ativas em frases passivas e de transformar as frases passivas em frases ativas, a par do exemplo apresentado, organizado em formato de tabela." (Anexo A - alínea c. - 2.º momento). - Realização do segundo desafio proposto, em grupo, registando no seu caderno diário, com base na tabela apresentada. - Circulação da professora estagiária pelas mesas, com vista a acompanhar o trabalho a ser desenvolvido, bem como as dinâmicas e comunicação estabelecida entre os elementos do grupo e para o esclarecimento de eventuais dúvidas. - Correção oral e coletiva do segundo desafio proposto, por meio do quadro branco e do apoio do suporte projetado (Anexo A - alínea c. - 2.º momento) - (solicitação de diferentes alunos(as) para escrever, no quadro branco, a(s) resposta(s) correta(s)). - Apresentação de materiais de apoio alusivos ao seguinte desafio a propor, relacionados às funções sintáticas, visando "abrir o apetite" à sua abordagem e consequente revisão, acompanhada de uma breve explicação sobre a sua composição e finalidade (Anexo A - alínea d. - 1.º momento). - Lançamento do terceiro desafio a propor, com o apoio do suporte projetado (Anexo A - alínea d. - 1.º momento): "- Agora têm o desafio, em grupo, de identificar as funções sintáticas presentes num dos materiais de apoio que vos vou entregar, com a	- Análise da capacidade de conhecimento e aplicação das regras de transformação de uma frase ativa numa frase passiva e vice-versa. - Análise da capacidade de identificar funções sintáticas (sujeito	10:55
--	--	--	--------------

2

	direto, complemento indireto, complemento oblíquo, complemento agente da passiva, predicativo do sujeito, vocativo e modificador. - Identificar as subclasses do verbo: verbo principal (transitivo e intransitivo), verbo copulativo e verbo auxiliar.	ajuda de um segundo material de apoio que aí se encontra.*. - Entrega, pela professora estagiária, de um "tubo/rolinho", a cada grupo (Anexo A - alínea d. - 1.º momento). - Realização do terceiro desafio proposto, em grupo, registando no seu caderno diário, com base na tabela apresentada (Anexo A - alínea d. - 2.º momento). - Circulação da professora estagiária pelas mesas, com vista a acompanhar o trabalho a ser desenvolvido, bem como as dinâmicas e comunicação estabelecida entre os elementos do grupo e para o esclarecimento de eventuais dúvidas. - Correção oral e coletiva do terceiro desafio proposto, por meio do quadro branco e do apoio do suporte projetado (Anexo A - alínea d. - 2.º momento) - (solicitação de diferentes alunos(as) para escrever, no quadro branco, a(s) resposta(s) correta(s)). - Apresentação de materiais de apoio alusivos ao seguinte desafio a propor, respeitantes às subclasses do verbo, com o intuito de <i>fermentar</i> a sua curiosidade, interesse e envolvimento, acompanhada de uma breve explicação sobre a sua composição e finalidade (Anexo A - alínea e. - 1.º momento). - Entrega, pela professora estagiária, de uma fatia de pizza, a cada grupo, num prato de plástico, alertando para o material de apoio que se encontra na sua base (Anexo A - alínea d. - 1.º momento). - Lançamento do quarto e último desafio a propor, com o apoio do suporte projetado (Anexo A - alínea e. - 2.º momento): "- Com a frase que vos foi entregue têm como missão identificar um verbo principal transitivo, um verbo principal intransitivo, um verbo copulativo e um verbo auxiliar. Este exercício é semelhante aos que já se realizaram na passada quinta-feira. E para vos 'refrescar a memória'!"**	composto, predicado, complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo, complemento agente da passiva, predicativo do sujeito, vocativo e modificador), a nível da frase, segundo as suas características. - Análise da capacidade de identificação das subclasses dos verbos (verbo principal transitivo, verbo principal intransitivo, verbo copulativo e verbo auxiliar), compreendendo o que os distingue.	11:20
--	---	---	--	-------

3

		- Realização do quarto e último desafio proposto, em grupo, registando no seu caderno diário, com base na tabela apresentada (Anexo A - alínea e. - 2.º momento). - Circulação da professora estagiária pelas mesas, com vista a acompanhar o trabalho a ser desenvolvido, bem como as dinâmicas e comunicação estabelecida entre os elementos do grupo e para o esclarecimento de eventuais dúvidas. - Correção oral e coletiva do quarto e último desafio proposto, por meio do quadro branco e do apoio do suporte projetado (Anexo A - alínea e. - 2.º momento) - (solicitação de diferentes alunos(as) para escrever, no quadro branco, a(s) resposta(s) correta(s)). - Diálogo professora estagiária/alunos(as), face ao trabalho desenvolvido: "- Ainda sentem muitas dúvidas face aos conteúdos da gramática revistos, hoje? / - Estudem, treinem e lembrem-se que o principal é a sua compreensão." - Registo, no quadro branco, da lição e do sumário da aula. - Registo, no caderno diário, da lição e do sumário da aula.		11:40
Observações/reflexões: *1 A turma será alertada que os desafios propostos irão ser realizados em grupo, com a intenção de incentivar o trabalho colaborativo, a entreajuda, a partilha, a empatia e o diálogo. Para tal, todos os elementos do grupo devem compreender o que estão a realizar, ou seja, não basta um(a) aluno(a) dar, de imediato, resposta ao desafio proposto e os restantes limitarem-se a copiar e/ou reproduzir. De modo, a averiguar a situação, além de ir circulando pelos grupos, quando for o momento da partilha de respostas (correção), qualquer aluno(a) pode ser questionado(a) e terá de justificar a razão pela qual deu aquela resposta e não outra, consoante o exercício proposto. *2 Na passada quinta-feira, 16 de maio, foram realizados exercícios referentes às subclasses dos verbos, como o proposto. Todavia, devido às dificuldades sentidas, considerei importante voltar a realizar mais um exercício para verificar se ainda têm dúvidas. Igualmente, serve como um exercício "extra", caso terminemos as revisões mais cedo referente aos outros conteúdos gramaticais (frases ativas, frases passivas e funções sintáticas). Vai depender das dúvidas e do ritmo de trabalho da turma, contudo, na possibilidade de não terminarmos os desafios propostos nesta aula, daremos continuidade na próxima aula (quinta-feira, 23 de maio).				

4

Anexo A - "Abrir o apetite" para a gramática (treino/revisões) - "GRAMÁTICAFLIX"

Os seguintes materiais apresentados, em anexo, foram elaborados pela professora estagiária.

- a. Vídeo introdutório da "NETFLIX", seguido da adaptação à "GRAMÁTICAFLIX", com o apoio do suporte projetado



Nota: este material audiovisual encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GV3HUDMQ-F8>.

5



Nota: este diapositivo é alvo de animações, entre elas: a entrada é a de "Limpar", da esquerda, e depois apresenta uma animação designada de "Tomar Transparente".

6

b. "GRAMÁTICAFLIX" / "O que vais praticar?"



7

c. Frases ativas e frases passivas

- 1.º momento - apresentação destes materiais à turma, com o intuito de suscitar interesse e consequentemente o seu envolvimento na atividade.



Nota: é entregue a cada grupo (total de 5 grupos) 2 "pacotes de batata frita", um alusivo às frases ativas e outro referente às frases passivas. Cada grupo recebe um conjunto de 6 "batatas fritas", em cada uma está escrita uma frase. Em grupo têm de distribuí-las ao pacote correspondente.

8

Nota: apresentação destes materiais, com o apoio do suporte projetado, onde são apresentadas as frases propostas, as quais fazem alusão à obra literária explorada, em leitura orientada, na sala de aula, intitulada de "Os Piratas - Teatro" de Manuel António Pina.

GRAMÁTICAFLIX

O que vais praticar?

A mãe abriu a porta do quarto.

A gritaria dos piratas será ouvida por todos.

O naufrágio provoca o pesadelo.

A mãe era abraçada pelo Manuel.

A Ana encontrou um lenço vermelho.

A mãe será levada pelos piratas.



Frases ativas
e frases passivas



Frases ativas



Frases passivas

9

- 2.º momento - realização do segundo desafio proposto, o qual consta na transformação de frases ativas em frases passivas ou vice-versa, com o apoio do suporte projetado.

• **Completa a tabela, transformando frases ativas em frases passivas ou vice-versa.**



 Frases ativas	 Frases passivas
A mãe abriu a porta do quarto.	
	A gritaria dos piratas será ouvida por todos.
O naufrágio provoca o pesadelo.	
	A mãe era abraçada pelo Manuel
A Ana encontrou um lenço vermelho.	
	A mãe será levada pelos piratas.

Nota: este diapositivo recorre a animações, de modo a que cada frase vai aparecendo, sucessivamente. Além disso, este exercício teve por base o teste referente ao domínio da "Gramática" que vão realizar, posteriormente, com a intenção também, de os(as) tranquilizar face à estrutura do que será solicitado.

10

d. **Funções sintáticas**

- 1.º momento - apresentação destes materiais à turma, com a finalidade de despertar a sua atenção e apelar à sua participação na atividade.



Nota: dentro da caixa de pipocas, sendo uma das faces, personalizada pela professora estagiária, encontram-se 5 "tubos" de papel, nos quais estão representados os materiais de apoio apresentados de seguida. As pipocas coloridas serão colocadas, minutos antes da aula iniciar, dentro da caixa, com o intuito de preservar a sua crocância e qualidade. Aliás, esses 5 "rolinhos" foram pintados, com a ajuda de uma esponja, colorindo-os, de acordo com as pipocas coloridas apresentadas. As pipocas serão distribuídas pela turma, no fim da aula, havendo o cuidado de levar um segundo pacote de pipocas.

11

Nota: apresentação dos materiais de apoio que se encontram em cada um dos "tubos"/rolinhos" distribuídos, a cada grupo, com o apoio do suporte projetado. As frases propostas, fazem referência à obra literária explorada, em leitura orientada, na sala de aula, intitulada de "Os Piratas - Teatro" de Manuel António Pina.

GRAMÁTICAFLIX

O que vais praticar?

a) O Manuel salta <u>da cama</u> .
b) <u>O Manuel e a mãe</u> tiveram o mesmo pesadelo.
c) Manuel contou o seu pesadelo <u>à Ana</u> .
d) Mãe e filho ficaram <u>afritos</u> .
e) <u>Finalmente</u> , o Manuel acalmou.
f) A porta do quarto foi aberta <u>pela mãe</u> .
g) <u>Os piratas</u> estão a caminho.
h) - <u>Filho</u> , dorme!
i) O Manuel teve <u>um pesadelo</u> .
j) A mãe e o filho <u>saram de casa</u> .

Funções sintáticas

Recorda as funções sintáticas estudadas:

- ✓ Sujeito simples
- ✓ Sujeito composto
- ✓ Predicado
- ✓ Complemento direto
- ✓ Complemento indireto
- ✓ Complemento oblíquo
- ✓ Complemento agente da passiva
- ✓ Predicativo do sujeito
- ✓ Vocativo
- ✓ Modificador

12

- 2.º momento - concretização do desafio proposto, o qual consta na identificação das funções sintáticas, com o apoio do suporte projetado.

	Funções sintáticas
a) O Manuel salta <u>da cama</u> .	
b) <u>O Manuel e a mãe</u> tiveram o mesmo pesadelo.	
c) Manuel contou o seu pesadelo <u>à Ana</u> .	
d) Mãe e filho ficaram <u>afritos</u> .	
e) <u>Finalmente</u> , o Manuel acalmou.	
f) A porta do quarto foi aberta <u>pela mãe</u> .	
g) <u>Os piratas</u> estão a caminho.	
h) - <u>Filho</u> , dorme!	
i) O Manuel teve <u>um pesadelo</u> .	
j) A mãe e o filho <u>sairam de casa</u> .	

Nota: este exercício teve por base o teste a aplicar, posteriormente, referente ao domínio da "Gramática" que vão realizar, com a intenção, também, de os(as) tranquilizar face à estrutura do que será solicitado.

13

e. Subclasses do verbo

- 1.º momento - partilha dos seguintes materiais à turma, com o intuito de motivá-los(las) para a realização do último desafio.



Nota: Primeiramente, temos uma *caixa de pizza*, com uma informação no seu exterior, como meio introdutório da seguinte atividade. Esta *pizza* "Gramatical", na especialidade das "Subclasses do verbo", inclui *ingredientes* deliciosos: verbo principal transitivo, verbo principal intransitivo, verbo copulativo e verbo auxiliar. *Bom apetite!*

14



Nota: dentro da caixa iremos encontrar uma *pizza* dividida em 5 fatias, dado que temos 5 grupos, sendo entregue, a cada um deles uma fatia. Num dos grupos temos uma aluna com cegueira e por esse motivo uma das fatias, embora não seja perceptível na fotografia, apresenta alguns dos elementos com relevo, com a finalidade desta aluna, pelo tato, ter uma perceção dos mesmos, a par de uma descrição.

15



Nota: na base da *pizza*, a cada fatia que vai ser entregue a cada grupo, encontra-se um material de apoio, no qual se evidencia a seguinte frase: "O Manuel está assustado e, por isso, tapa os ouvidos e grita, porque tinha sonhado com piratas."

16



Nota: a partilha da informação apresentada na "caixa da pizza" tem a finalidade da turma ter acesso à mesma, evidenciando os elementos que aí constam, para uma melhor perceção e compreensão do que será solicitado, seguidamente.

17

- **2.º momento** - concretização do desafio proposto, o qual consta na identificação das subclasses do verbo, com o apoio do suporte projetado.



1. Lê a afirmação seguinte:

O Manuel está assustado e, por isso, tapa os ouvidos e grita, porque tinha sonhado com piratas.

1.1. Transcreve, para o quadro, um verbo principal transitivo, um verbo principal intransitivo, um verbo copulativo e um verbo auxiliar.

Verbo principal transitivo	
Verbo principal intransitivo	
Verbo copulativo	
Verbo auxiliar	

Nota: o presente exercício teve por base o teste a aplicar, posteriormente, referente ao domínio da "Gramática" que vão realizar, com a intenção, também, de os(as) tranquilizar face à estrutura do que será solicitado.

18

Anexo 13 – Plano de aula: PES no 2.º CEB - HGP

Plano de Aula n.º 10

Data: 16/01/2024

Áreas Disciplinares/Conteúdos	Domínio/Tema	Objetivos/Conhecimentos/Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
História e Geografia de Portugal • PORTUGAL DO SÉCULO XVIII AO SÉCULO XIX (O triunfo do liberalismo) - Monarquia liberal ou constitucional (liberalistas) - Monarquia absolutista (absolutistas ou miguelistas) - Guerra Civil	- Compreensão histórica (Temporalidade, espacialidade e contextualização) - Comunicação em História	- Relacionar a guerra civil com a divisão do país entre defensores do absolutismo e defensores do liberalismo.	- Diálogo professora estagiária/aluno(a)/alunos(as) conducente à atividade a realizar de seguida: "Quais são os vossos palpites sobre o que acontecerá, no país, tendo por base os últimos acontecimentos? / - Que combate será este e o que o tornará tão especial? / - O próximo vídeo terá pistas sobre este combate. Preparados(as)?", com o apoio do suporte projetado (Anexo A - diapositivos 1 e 2). - Interpretação visual e auditiva do vídeo intitulado de "Conta-Me História - Transferência da Corte para o Brasil" e das ideias e dos apoios que diferenciam D. Pedro de D. Miguel (Anexo A - diapositivos 3 e 4): "Que personagens históricas são abordadas? / - Que relação terão estas personagens? / - Por que razão D. Carlota Joaquina estava exaltada? / - Qual era a situação do Brasil e de Portugal? / - O que diferenciava D. Pedro de D. Miguel? / - Quem consideram que apoiava cada um deles? Porquê?". - Registo, no quadro branco, da descendência de D. João VI, para uma melhor compreensão dos factos históricos a serem discutidos e refletidos.	- Análise da capacidade de relação da guerra civil com a divisão do país entre defensores do absolutismo e defensores do liberalismo, também por meio da diferenciação entre monarquia absoluta e monarquia liberal ou constitucional.	- Computador - Projetor - Quadro branco - Apagador - Caneta para o quadro branco - Lápis - Borracha - Caneta/ Esferográfica - Caderno diário - Cola - Material de apoio partilhados nos anexos (Anexo A - Guerra civil: divisão do país entre defensores do absolutismo e defensores do liberalismo e Anexo B - Outros materiais de apoio à	13:35

Rita Cardoso, n.º 13775

1

	- Registro, no caderno diário, da descendência de D. João VI, para uma melhor compreensão dos factos históricos a serem discutidos e refletidos. - Discussão oral e coletiva, a par da interpretação do regime político que cada um defendia, D. Pedro e D. Miguel, verificando-se o que diferencia a monarquia absoluta da monarquia constitucional ou liberal (Anexo A - diapositivos 5, 6 e 7: "- Quais são os poderes no regime político da monarquia absoluta? / - Como eram geridos esses poderes? / - Como se encontram repartidos os poderes, na monarquia liberal ou constitucional? / - Qual a principal mudança/diferença entre estes dois regimes políticos? / - Qual destas duas monarquias se assemelha ao atual sistema governativo?" - Distribuição de dois materiais de apoio, onde num deles consta o que defende D. Miguel (Defensor da Monarquia Absoluta) e num outro o que defende D. Pedro (Defensor da Monarquia Liberal ou Constitucional) - (Anexo A - diapositivos 5 e 6). - Colagem dos materiais de apoio distribuídos, anteriormente, no caderno diário. - Lançamento da questão indagadora, que nos conduzirá à guerra civil: "- Qual a solução encontrada por D. Pedro para resolver essa situação?" (Anexo A - diapositivo 8). - Interpretação visual e auditiva, a par da dramatização por dois alunos, escolhidos pela professora estagiária, do papel/falas de D. Pedro e de D. Miguel, compreendendo a solução encontrada por D. Pedro para resolver a situação (Anexo	discussão sobre o tema alvo de estudo: 'Guerra civil: divisão do país entre defensores do absolutismo e defensores do liberalismo'	13:45
			13:55

2

			A - diapositivos 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16): "- Nos dias de hoje a primeira condição apresentada por D. Pedro para D. Miguel governar o país seria vista como um escândalo nacional. Vamos ver porquê. - Ficaram surpresos(as)? Porquê? / - Consideram que é importante ter havido pessoas como Beatriz Pinheiro, que lutou pelos direitos das mulheres? Porquê? / - O que diferencia a Carta Constitucional de 1826 da Constituição de 1822?" - Interpretação visual de uma caricatura alusiva à guerra civil entre D. Pedro e D. Miguel, a par da compreensão da expressão "guerra civil" (Anexo A - diapositivos 17 e 18): "- Quem são essas pessoas aí representadas, nesta caricatura? / - O que significa a expressão «guerra civil»? / - As guerras que, atualmente, vemos nas notícias são consideradas guerras civis? / - Qual é a diferença das guerras atuais que ouvimos falar nas notícias para a guerra civil? / - Quem são os principais protagonistas dessa guerra civil? / - Quanto tempo durou a guerra civil?". Neste momento, a par da exploração do texto adaptado do livro "Um trono para dois irmãos", será apresentado esse livro à turma como uma sugestão de leitura (Anexo B - alínea a.). - Registo, no quadro branco, do significado da expressão «guerra civil». - Registo, no caderno diário, do significado da expressão «guerra civil». - Interpretação visual e auditiva de um vídeo intitulado de "A implementação do liberalismo em Portugal", a par do conhecimento e compreensão de como se desenvolveu a guerra civil portuguesa (Anexo A - diapositivos 19, 20 e 21):		14:10	14:20
--	--	--	--	--	-------	-------

3

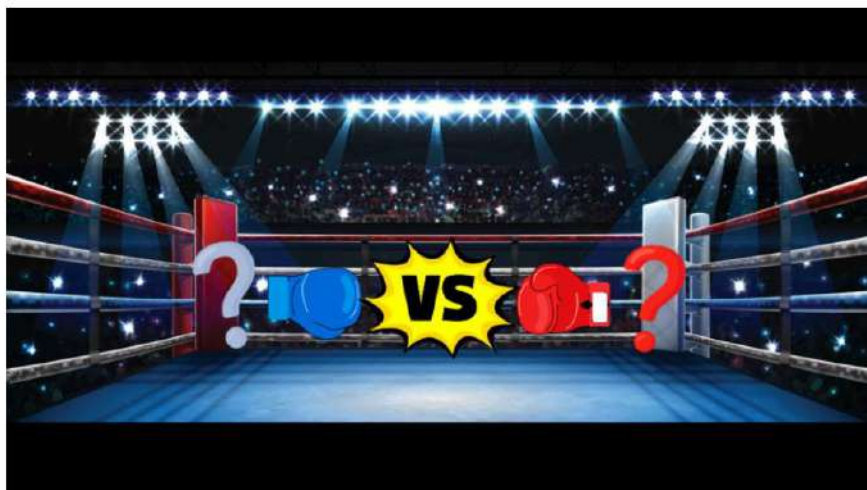
		- Quais foram as razões que originaram a guerra civil? / - Qual a atitude de D. Pedro perante as atitudes de D. Miguel? / - Quando é que finalmente foram derrotados os absolutistas?"; - Votação, secreta e presencial, de um dos representantes, D. Pedro (Defensor da Monarquia Liberal ou Constitucional) ou D. Miguel (Defensor da Monarquia Absoluta) - (Anexo A - diapositivo 22): "- Em breve, Portugal vai ter eleições em Março. Consideram importante termos a possibilidade de votar em quem queremos que nos represente? Porquê? / - O vosso desafio, agora, é: se tivessem de escolher quem iria representar o país, naquela época, quem escolheriam, D. Pedro ou D. Miguel, segundo as ideias que cada um defende?". Para o efeito, antes da votação é também solicitado aos alunos(as) que se identifiquem, através do seu cartão da escola. - Colocação, do seu voto, dobrado, numa urna, disponibilizada para o efeito, pela professora estagiária (Anexo B - alínea b.). - Contagem dos votos, por uma das professoras estagiárias. - Discussão coletiva sobre o resultado das eleições do possível representante a governar Portugal, naquela época, D. Pedro ou D. Miguel, sobre as possíveis razões pelas quais foi eleito um ou outro. - Apresentação, pela professora estagiária, de uma curiosidade sobre a origem do nome do "Mercado 2 de maio", da cidade de Viseu.	- Análise da capacidade de reconhecerem a relevância do direito de voto, incentivando para o conhecimento sobre o processo eleitoral e a orientação sobre a escolha por meio de voto consciente.	14:35
				14:55
				15:05
Observações/reflexões:				

4

Anexo A - Guerra civil: divisão do país entre defensores do absolutismo e defensores do liberalismo

Nota: toda esta apresentação é acompanhada por animações e sons, de forma a criar dinamismo e envolvimento, promovendo a discussão sobre a temática alvo de estudo. Além disso, este material de apoio foi construído pela professora estagiária.

- Diapositivo 1



5

- Diapositivo 2



6

- Diapositivo 3



Nota: este vídeo, intitulado de "Conta-Me História - Transferência da Corte para o Brasil" encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JmOPWa-hRbE>. Além do mais, o vídeo foi recortado, com vista a privilegiar as partes que nos interessam, a par do tema alvo de discussão.

7

- Diapositivo 4



8

- Diapositivo 5



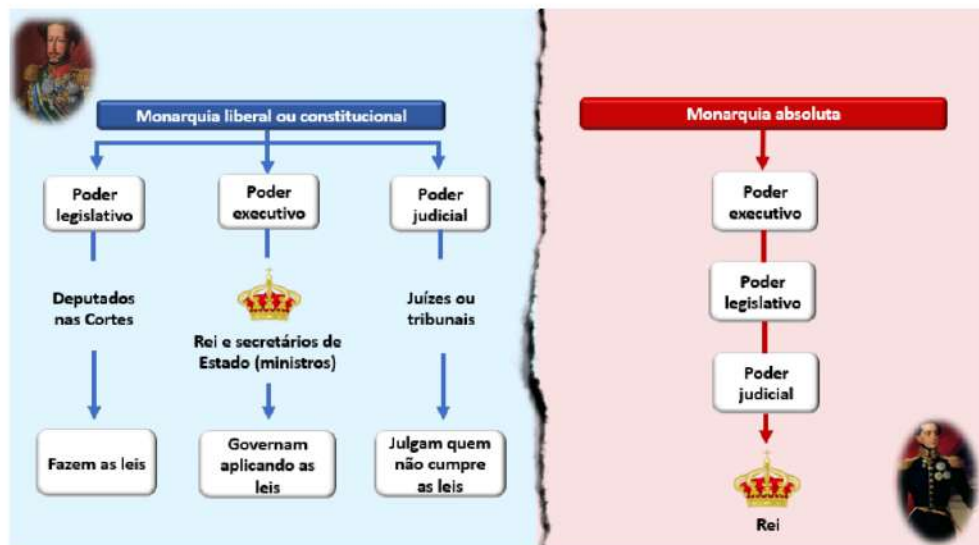
9

- Diapositivo 6



10

- Diapositivo 7



11

- Diapositivo 8

D. Pedro - os liberais **D. Miguel - os absolutistas ou miguelistas**

Imperador

Com a morte de D. João VI, em 1826 sucedeu-lhe o príncipe herdeiro D. Pedro. Mas este já era imperador do Brasil.

Qual a solução encontrada por D. Pedro para resolver essa situação?

Defensor da Monarquia liberal ou constitucional **Defensor da Monarquia absoluta**

12

- Diapositivo 9



13

- Diapositivo 10



14

- Diapositivo 11



Nota: este vídeo encontra-se disponível: https://www.youtube.com/watch?v=Mv5Mn9NW_b8, o qual sofreu recortes, com vista ao propósito.

15

- Diapositivo 12



16

- Diapositivo 13

← Publicações

Seguir



cmtvoficial D. Pedro propõe a sua filha, D. Maria da Glória, a casar com o seu irmão, D. Miguel. Esta é uma das condições para D. Miguel governar o país.
Ver todos os comentários

- anónimo1 Isto é uma vergonha! Casar com uma menor e ainda por cima com a SOBRINHA???
- anónimo2 Como é que um pai é capaz de fazer isso à sua filha?! Ainda por cima, por causa de questões políticas.
- beatrizpinheiro As mulheres merecem respeito e ter uma voz ativa. BASTA!!!

17

- Diapositivo 14



beatrizpinheiro ✓

Seguir

Enviar mensagem

Beatriz Pinheiro

@beatrizpinheiro

Viseu, Portugal (29/10/1871)

Feminista, professora do ensino primário e escritora.
Interessada desde cedo pelas questões ligadas à condição das mulheres, à educação e ao ensino.

publicações

seguidores

A seguir



18

- Diapositivo 15



19

- Diapositivo 16

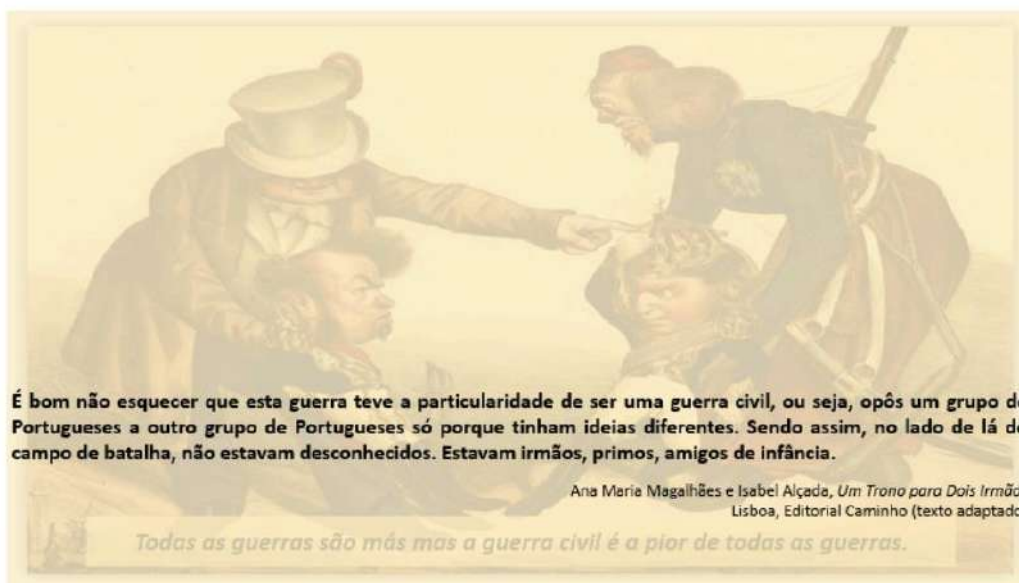


20

- Diapositivo 17



21



22

- Diapositivo 18



23

- Diapositivo 19



Nota: este video encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rib5aJvISGk&t=185s>.

24

- Diapositivo 20



25

- Diapositivo 21



26

- Diapositivo 22



Eleição para o rei a governar o país		
	D. Pedro - Defensor da Monarquia liberal ou constitucional (ideias liberais)	☐
	D. Miguel - Defensor da Monarquia absoluta (ideias absolutistas)	☐

27

- Diapositivo 23



Curiosidade – Mercado 2 de maio (Viseu)

Além da data da inauguração oficial do Mercado, é a data que assinala um acontecimento marcante para Viseu, no decurso da guerra civil entre liberais e absolutistas (1832-1834): a entrada vitoriosa em Viseu das tropas liberais comandadas pelo Duque da Terceira, após a derrota das forças miguelistas.



28

Anexo B - Outros materiais de apoio à discussão sobre o tema alvo de estudo: "Guerra civil: divisão do país entre defensores do absolutismo e defensores do liberalismo"

- a. Livro: "Um trono para dois irmãos" de Ana Maria Magalhães e Isabel Alcada



Nota: este livro encontra-se disponível a requisitar e consequentemente a ler, na biblioteca da Escola Grão Vasco.

29

- b. Urna para a colocação dos votos

Fotografia vista de um dos lados



Fotografia vista de cima, parcialmente



Nota: esta urna de votos foi elaborada pela professora estagiária, tendo por base uma caixa de sapatos de cor preta. A fotografia vista de cima, encontra-se parcialmente, devido ao reflexo que faz a tampa da "caixa de sapatos", atual tampa da urna, daí a perspetiva da fotografia,

30

Anexo 14 - Reunião escolar referente à organização do ano letivo 2024-2025

- Legislação: Nota informativa - Organização do ano letivo 2024-2025



Nota Informativa

ORGANIZAÇÃO DO ANO LETIVO 2024 - 2025

Considerando que importa assegurar certeza, previsibilidade e estabilidade quanto aos normativos a aplicar pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas na organização do ano letivo 2024/2025, de forma a garantir a segurança jurídica necessária que a situação exige, informa-se o seguinte:

1. O Despacho Normativo n.º 10-B/2018, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 129, suplemento, de 6 de julho, que estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, manter-se-á em vigor no ano letivo 2024/2025.

2. O Ministério da Educação, Ciência e Inovação está a elaborar o plano de recuperação e consolidação da aprendizagem que será implementado no próximo ano letivo, uma vez que, no final do atual ano letivo, termina a vigência do Plano 23|24 Escola+, aprovado na Resolução do Conselho de Ministros n.º 80-B/2023, de 18 de julho. A apresentação e a publicação desse novo plano ocorrerão no mês de julho, permitindo a preparação atempada do próximo ano letivo.

Lisboa, 25 de junho de 2024

Secretário de Estado da Administração e Inovação Educativa

Pedro da
Cunha

Assinado de forma
digital por Pedro da
Cunha
Dados: 2024.06.25
15:19:40 +01'00'

- Guião de reflexão

Memorando

Reflexão

1. Balanço do ano letivo
 - Resultados
 - Plano de Recuperação
 - Outros
2. Propostas para o ano letivo 24_25 – Despacho Normativo n.º 10-B/2018 (Ver nota informativa enviada dia 20/06)
 - a) Calendário Escolar
 - b) Revisão de documentos
 - IGC
 - Participação disciplinar
 - ADD
 - Outros
 - c) Distribuição de serviço (artigo 82.º ECD)
 - d) Reorganização dos processos educativos – Medidas Adicionais
 - Currículos (matriz curricular)
 - Centro de Apoio à Aprendizagem
 - e) Critérios gerais a que obedece a elaboração dos horários dos alunos:
 - a) Hora de início e de termo de cada um dos períodos de funcionamento das atividades letivas (manhã e tarde);
 - b) Distribuição dos tempos letivos, assegurando a concentração máxima das atividades da turma num só turno do dia;
 - c) Limite de tempo máximo admissível entre aulas de dois turnos distintos do dia;
 - d) Atribuição dos tempos de disciplinas cuja carga curricular se distribui por três ou menos dias da semana;
 - e) Distribuição semanal dos tempos das diferentes disciplinas de língua estrangeira e da educação física;
 - f) Alteração pontual dos horários dos alunos para efeitos de substituição das aulas por ausências de docentes;
 - g) Distribuição dos apoios a prestar aos alunos, tendo em conta o equilíbrio do seu horário semanal;
 - h) Desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico atento o disposto no artigo 18.º da Portaria n.º 644 -A/2015, de 24 de agosto.
3. Processo de Autoavaliação do Agrupamento - Procedimentos

Nota: estes documentos foram facultados pela orientadora cooperante da área de História e Geografia de Portugal (HGP).

Anexo 15 - Relatório crítico-reflexivo | Visita de estudo - HGP (PES II)

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU - Escola Superior de Educação de Viseu

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Prática de Ensino Supervisionada em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB II

2.º ano / 2.º semestre



Relatório semanal | Visita de estudo

3.ª Semana - *História e Geografia de Portugal*



Orientadores cooperantes:

Supervisores:

Discente:

Rita Cardoso, n.º 13775

Viseu - 2023/2024

Relatório semanal

Este relatório tem em consideração o caminho percorrido ao longo da observação concretizada na terceira semana de estágio, que envolveu o seguinte dia alvo de observação: 13 de março de 2024 (quarta-feira). A convite de professores da escola Grão Vasco, em especial da nossa orientadora cooperante, tivemos a oportunidade de ir numa visita de estudo, no âmbito de HGP, a acompanhar turmas do 6.º ano de escolaridade. No meu caso tive a oportunidade de acompanhar a turma do 6.º na qual leciono no âmbito da disciplina de *Português*. A nossa orientadora cooperante, enquanto uma das docentes organizadoras desta visita de estudo e do estabelecimento da comunicação com os demais envolvidos, partilhou, também, connosco o material de apoio, no qual consta todo o roteiro dessa visita, entre outras indicações (Anexo A).

Deste modo, os locais alvo de visita foram os seguintes: o Museu da Farmácia, a igreja e o Museu de São Francisco. Felizmente, o dia foi muito agradável, isto é, estava bom tempo, o que contribuiu para tornar este dia mais acolhedor e convidativo. Na **Figura 1** encontram-se alguns registos fotográficos realizados durante a visita de estudo, a par dos lugares visitados. Assim, saímos da escola por volta das oito horas e regressámos por volta das dezenove horas e quarenta minutos.

É de salientar que só o facto dos(as) alunos(as) saberem que vão sair da sala de aula, espaço habitual onde decorre o processo de ensino-aprendizagem, os(as) mesmos(as) ficam entusiasmados(as). Desta forma,

Por mais que devamos proteger o espaço social da escola, ele não precisa ser cercado por quatro paredes. Pode ser aberto e flexível, valendo-se de um amplo conjunto de recursos sociais, culturais e ambientais. Restringir a educação a salas de aula de tamanho único restringe a aprendizagem e limita o leque de possibilidades e oportunidades que as escolas devem criar. (Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO, 2022, p. 97)

Neste ponto de vista, sempre que possível devem-se realizar este tipo de visitas de estudo, concedendo-lhes a oportunidade de conhecer novos lugares, pois “descobrem” a História de forma distinta e aliciante. Aliás, houve um aluno, destaco que o mesmo vive numa instituição, com carências afetivas, entre outras, mas dada a sua experiência de vida “absorvia” tudo o que o rodeava, desde os locais que visitámos até à apreciação da cidade, com um brilho no olhar distinto de muitos que nesta “pequena” viagem foram. Melhor dizendo, este tipo de oportunidades concedidas pela escola permite, igualmente, que

alunos(as) que não têm tanta oportunidade de “saborear” novos lugares e consequentemente novas histórias e realidades, tenham essa mesma oportunidade. Aliás, este aluno desabafou comigo que por ele ficaria a visitar a cidade por mais um dia, enquanto se deliciava a apreciar a vista, no tempo que estivemos a aguardar para entrar no Museu de São Francisco.

Inicialmente, a primeira paragem e visita foi no Museu da Farmácia, no qual em sistema de rotatividade, enquanto alguns alunos visitam o Museu da Farmácia, propriamente dito, outros aguardavam enquanto ouviam sessões sobre distintos assuntos entre eles: “Fumar Faz Mal”, “Alimentação Saudável” e “Jogos Electrónicos”. Foi uma oportunidade de também os(as) alunos(as) partilharem as suas experiências de vida e mobilizar os seus conhecimentos prévios. Houve momentos em que eram os próprios alunos(as) a esclarecer dúvidas quando um colega se levantava. Os grupos que ficaram duas sessões seguidas, o que correspondeu a cerca de duas horas, sentados(as), levou a alguma agitação por certos momentos, gerando alguma fadiga. Todavia, quando finalmente visitámos a farmácia tivemos a oportunidade de conhecer, além da sua história, instrumentos, entre outros elementos, no decorrer da sua evolução, incluindo conquistas médicas, por meio de cronologias na parede. Inclusive, no decorrer da atividade proposta, alguns alunos tiraram fotografias nesses locais, demonstrando interesse.

Sucessivamente, ocorreu a visita à Igreja de São Francisco, que, desde logo, gera impacto quando lá entramos, embora não seja permitido tirar fotografias, segundo as informações locais. Durante a visita ocorreu uma explicação, através de uma guia, ainda que dado o número de alunos(as), por vezes a mensagem não chegava a todos(as), exigindo um maior esforço e atenção. Por sua vez, o impacto que cria essa igreja já é um meio enriquecedor para apelar a atenção e curiosidade dos(as) alunos(as). De seguida, após um período de espera no local, tivemos a oportunidade de conhecer o Museu de São Francisco, que acredito que foi um dos que criou um outro tipo de curiosidade, essencialmente, na parte em que viram ossos humanos. Exatamente, por ser algo real e por de alguma forma se sensibilizarem devido a também serem seres humanos, o que gera uma maior inquietação neles. Recordo-me de ver a cara de uma aluna “assustada”, após este momento como algo inesperado e inusitado. Contudo, este lado (in)esperado da História para alguns é o que desperta a sua atenção, entusiasmo e interesse para (re)visitar a História, o que não gerava tanto impacto se o vissem por uma imagem, por exemplo no seu manual escolar. Esta proximidade à realidade histórica torna mais real e “palpável” a História, não a perspectivando como algo tão longínquo e/ou irreal, em todos os sentidos, conferindo-lhe um outro significado, sensibilidade e empatia histórica.

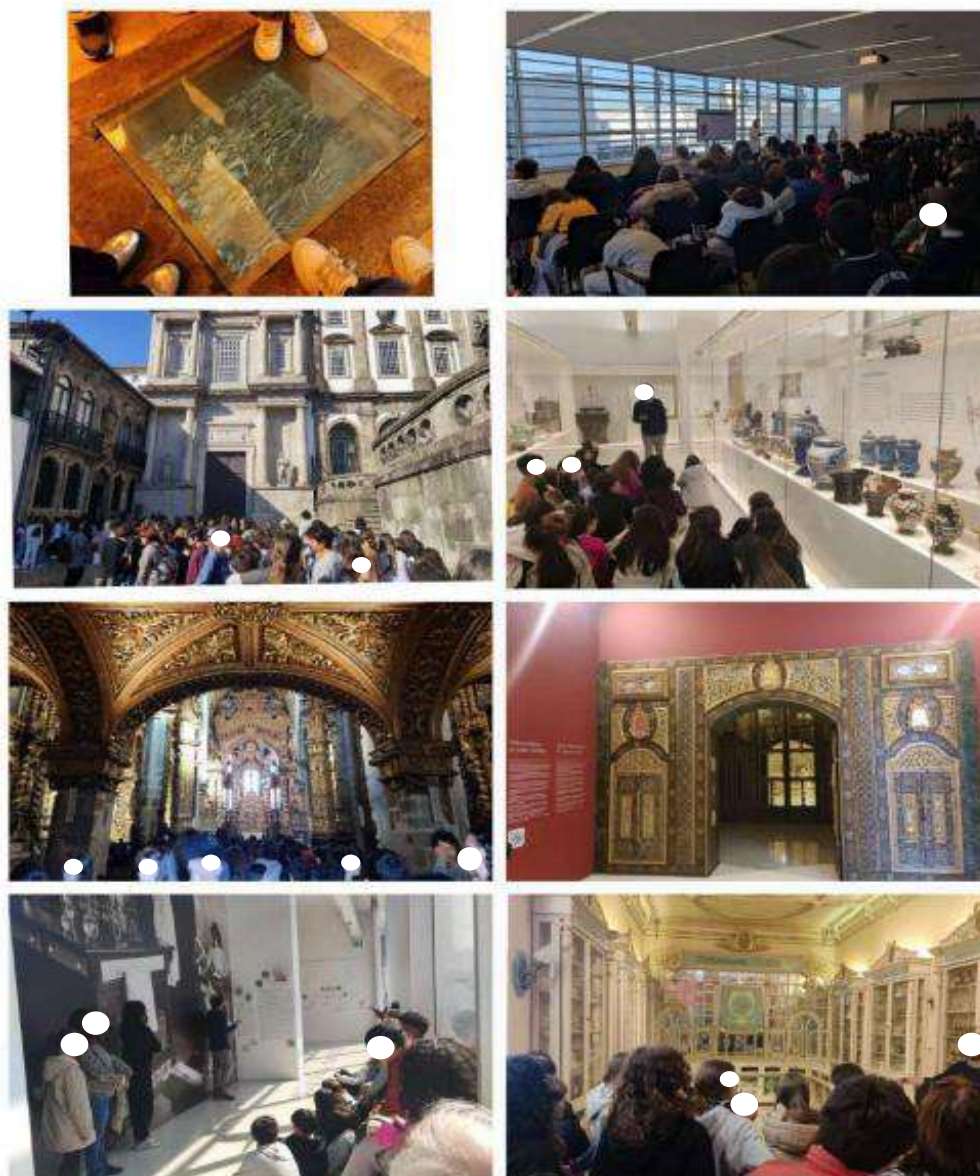
Em virtude disso, devem-se continuar a promover este tipo de iniciativas, com vista a tornar o ensino e a aprendizagem da História mais apelativo e motivador. Tal exige “organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes” e “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio [...]” (Martins et al., 2017, p. 31). Num outro ponto de vista também é uma oportunidade de os(as) alunos(as) socializarem, embora leve a distrações mais frequentes, o que é compreensível, mas que de alguma forma ajuda a tornar este tipo de experiências mais significativas. Por outras palavras, como afirma Nóvoa,

Há muitas viagens que podem ser feitas no mesmo rio. Valorizar formas diferentes de fazer a escola é multiplicar as oportunidades de cada um. Com uma condição: não renunciar, nunca, à construção de uma cultura comum e de lhe dar um sentido pessoal e colectivo. (Nóvoa, 2010, p. 45)

Concluindo, importa ainda realçar que, segundo Barrio “a verdadeira riqueza do património de um povo não está em seus monumentos, em suas obras de arte ou em seu saber coletivo, mas na capacidade desse povo em valorizá-los” (Meneses, 2013). Estas experiências devem “seduzir” os(as) alunos(as) pelo estudo da História, desenvolvendo neles o gosto por conhecer e compreender mais sobre o mundo que os(as) rodeia. Estas visitas de estudo ajudam-os(as) a saborear a História com mais gosto e prazer, esperando, igualmente, que conduzam estas crianças a valorizá-la e a olhá-la com um maior cuidado, curiosidade e sentido crítico-reflexivo.

Figura 1

Registos fotográficos no decorrer da visita de estudo



Referências bibliográficas

Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., da Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Meneses, J. N. C. (2013). *História & turismo cultural*. Autêntica. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=pWGkAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT46&dq=visita+de+estudo+em+hist%C3%B3ria&ots=DGQd4Cw1K7&sig=TIMKqLs51LWB-nyb0eQj92t9Xrc#v=onepage&q=visita%20de%20estudo%20em%20hist%C3%B3ria&f=false>

Nóvoa, A. (2010). Pedagogia: a terceira margem do rio. In *Que currículo para o século XXI?* (pp. 39-51). Conselho Nacional da Educação. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI6.pdf>

Anexo 16 - Plano de aula: PES no 2.º CEB - HGP

Plano de Aula n.º 1

Data: 07/11/2023

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Domínio/Tema	Objetivos/Conhecimentos /Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
História e Geografia de Portugal • PORTUGAL DO SÉCULO XVIII AO SÉCULO XIX - Reinado de D. João V e manifestações do seu poder - Arte Barroca (arquitetura, pintura e escultura)	- Tratamento de informação/ utilização de fontes - Compreensão histórica (Temporalidade, espacialidade e contextualização)	- Desenvolver a capacidade de observação, análise e comunicação dos(as) alunos(as). - Promover o trabalho de equipa e a sociabilidade entre alunos(as) e docentes. - Sensibilizar para a preservação do património histórico-cultural. - Reconhecer em D. João V um rei absoluto, ressaltando manifestações do seu poder (construções	- Diálogo professoras estagiárias/aluno(a)/alunos(as) conducente à atividade a realizar de seguida: "A cidade de Viseu é rica em elementos históricos? Quais? / - Que igrejas conhecem em Viseu? / - Hoje temos o desafio de conhecer mais sobre a História de Viseu. Vamos descobrir que tipo de arte podemos encontrar revestida, nalguns desses monumentos." - Organização da turma, pelas professoras estagiárias, em grupos, de acordo com os grupos já definidos, no início do ano letivo. - Distribuição, por grupo, de um guião de exploração do percurso: "A descoberta da História pela cidade de Viseu / O que podemos ficar a conhecer sobre o Barroco na cidade de Viseu?" (Anexo A). - Leitura, em voz alta, do enunciado inicial presente no guião distribuído anteriormente, antes da "ETAPA 1: Escola – Solar dos Condes de Prime". - Saída da sala de aula, em direção à saída da escola. - Ida da escola até ao Solar dos Condes de Prime. - Leitura, em voz alta, do enunciado presente no guião distribuído, da "ETAPA 1: Escola – Solar dos Condes de Prime".	- Capacidade de tomada de vez e do seu conhecimento histórico, tendo por base o seu contexto. - Capacidade de trabalho em grupo, com cooperação, respeito pelo outro, entreajuda e cumplicidade. - Capacidade de valorização do património local.	- Guião de exploração do percurso: "A descoberta da História pela cidade de Viseu / O que podemos ficar a conhecer sobre o Barroco na cidade de Viseu?" - Lápis - Borracha - Caneta	13:35
						13:40
						13:45
				- Capacidade de identificação de características da arte barroca,		14:55

Beatriz Fernandes, n.º 13779 e Rita Cardoso, n.º 13775.

1

		monumentais - arte barroca).	- Resposta por escrito, em grupo, às questões colocadas, na etapa 1 do guião. - Circulação das professoras estagiárias pelos grupos para acompanhar e orientar o desafio proposto. - Discussão coletiva sobre as respostas dadas pelos diferentes grupos, às questões colocadas, na etapa 1. - Ida do Solar dos Condes de Prime até à Igreja da Misericórdia. - Leitura, em voz alta, do enunciado presente no guião distribuído, da "ETAPA 2: Solar dos Condes de Prime – Igreja da Misericórdia". - Resposta por escrito, em grupo, às questões colocadas, na etapa 2 do guião. - Circulação das professoras estagiárias pelos grupos para acompanhar e orientar o desafio proposto. - Discussão coletiva sobre as respostas dadas pelos diferentes grupos, às questões colocadas, na etapa 2. - Ida da Igreja da Misericórdia até à Igreja dos Terceiros. - Leitura, em voz alta, do enunciado presente no guião distribuído, da "ETAPA 3: Igreja da Misericórdia – Igreja dos Terceiros". - Resposta por escrito, em grupo, às questões colocadas, na etapa 3 do guião. - Circulação das professoras estagiárias pelos grupos para acompanhar e orientar o desafio proposto. - Discussão coletiva sobre as respostas dadas pelos diferentes grupos, às questões colocadas, na etapa 3. - Leitura, em voz alta, do enunciado presente no guião distribuído, da "ETAPA 4: Igreja dos Terceiros – Escola". - Resposta por escrito, em grupo, às questões colocadas, na etapa 4 do guião.	reconhecendo o seu contexto histórico.		14:05
						14:10
						14:15
						14:25

2

			- Circulação das professoras estagiárias pelos grupos para acompanhar e orientar o desafio proposto. - Discussão coletiva sobre as respostas dadas pelos diferentes grupos, às questões colocadas, na etapa 4. - Diálogo professora estagiária/alunos(as): "- Gostaram da atividade? Porquê? / - Consideram importante valorizar o património local, no estudo da História e Geografia de Portugal? / Porquê?". - Regresso à escola.			15:00 15:05
Observações/reflexões:						

Anexo A – Guião de exploração do percurso: "À descoberta da História pela cidade de Viseu / O que podemos ficar a conhecer sobre o Barroco na cidade de Viseu?"



À descoberta da História pela cidade de Viseu

O que podemos ficar a conhecer sobre o Barroco na cidade de Viseu?



Descobre a arte barroca pela cidade de Viseu. Tens muito tempo e o importante não é fazer depressa, mas, sim, fazer bem. Lê bem o guião e segue todas as instruções. Lembra que não te deves separar-te do teu grupo, não deves perder de vista as professoras e deves respeitar todas as regras de segurança rodoviária. Bom trabalho!



ETAPA 1: Escola – Solar dos Condes de Prime

Estás de frente para o Solar dos Condes de Prime. Antes de começar, deves ler com atenção as seguintes orientações. Não te esqueças de tirar fotografias.

- Essas janelas têm o nome de uma peça de vestuário que costumamos usar na cozinha. Chamam-se janelas de _____.



ETAPA 2: Solar dos Condes de Prime – Igreja da Misericórdia

Estás de frente para a Igreja da Misericórdia. Antes de começar, deves ler com atenção as seguintes orientações. Não te esqueças de tirar fotografias.



- No seu exterior, o que observas? (A lista seguinte tem um conjunto de características do estilo barroco. Seleciona, com um X, as que são possíveis verificar).

Características	Verifico
Frontão quebrado	
Conchas	
Flores	
Figuras humanas	
Movimento: linhas curvas	
Espaço muito ornamentado	
Grandiosidade	
Janelas de avental	

1.1. Indica outras características e/ou curiosidades deste espaço.



ETAPA 3: Igreja da Misericórdia – Igreja dos Terceiros

Estás de frente para a Igreja da Ordem terceira de São Francisco. Antes de começar, debes ler com atenção as seguintes orientações. Não te esqueças de tirar fotografias.

1. Em que ano e reinado foi concluída a construção da Igreja dos Terceiros? (Procura na fachada a inscrição com a data em numeração romana)

1.1. Caso haja outras informações no local sobre a sua construção, indica-as.



2. No seu exterior verificas as mesmas características que observaste na Igreja da Misericórdia? (Se sim, indica quais.)



3. No interior da igreja dos Terceiros, o que observas?

Características	Verifico
Espaço muito ornamentado	
Revestimento em talha dourada e azulejo	
Grandiosidade	

2

Criação de efeitos de ilusão ótica (perspetivas e materiais fingidos)	
---	--

3.1. Observa os azulejos nas paredes. Quais as suas características? Achas que podem ser considerados parte da arte barroca? Justifica.



ETAPA 4: Igreja dos Terceiros – Escola

Fantástico!

Chegámos ao final do nosso percurso.



Anexo 17 - Certificados de participação

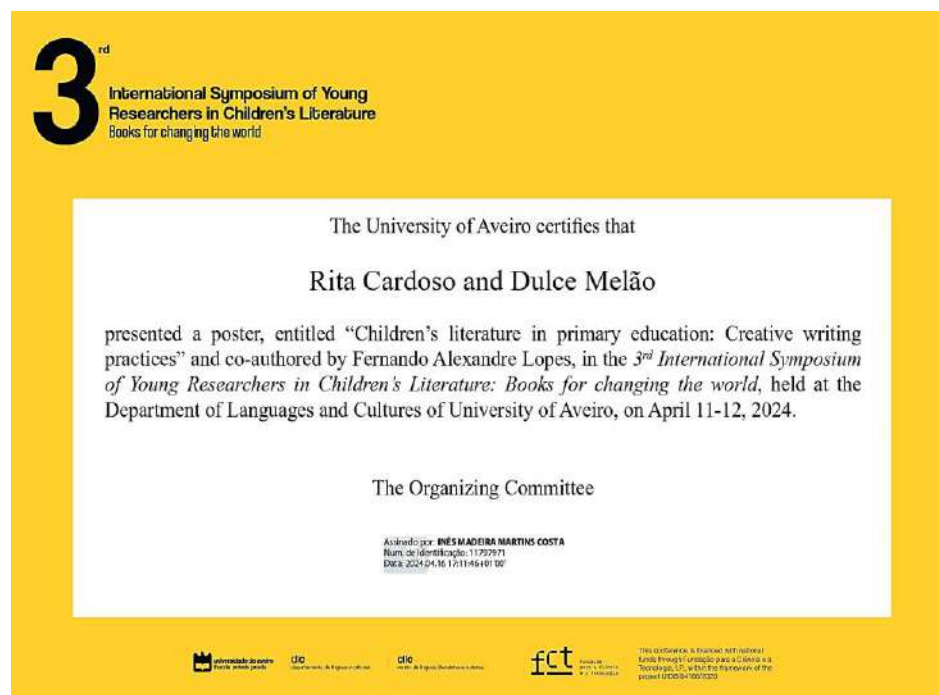
a) "Projeto Investir na Capacidade 2023/24 - PIC 12", a 07/02/2024 e a 22/05/2024



b) *New Technologies in Education and Society*



c) Póster | “3rd International Symposium of Young Researchers in Children's Literature: Books to Change the World, held at the Department of Languages and Cultures of the University of Aveiro”



d) Apresentação no seminário dinamizado: “E agora? Rumos da Educação”



P. Viseu
Educação



E agora?

RUMOS DA EDUCAÇÃO

Atividade promovida pelas alunas do 2.º ano
do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português
e HGP no 2.º CEB.

Alice Cravo, Beatriz Batista, Raquel Santos e
Rita Cardoso

ASPETOS A FOCAR



PLANO CURRICULAR



PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS

1.º CEB

2.º CEB



EXPERIÊNCIAS INDIVIDUAIS



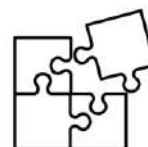
E agora?

RUMOS DA EDUCAÇÃO



E agora?

RUMOS DA EDUCAÇÃO



E agora?

RUMOS DA EDUCAÇÃO



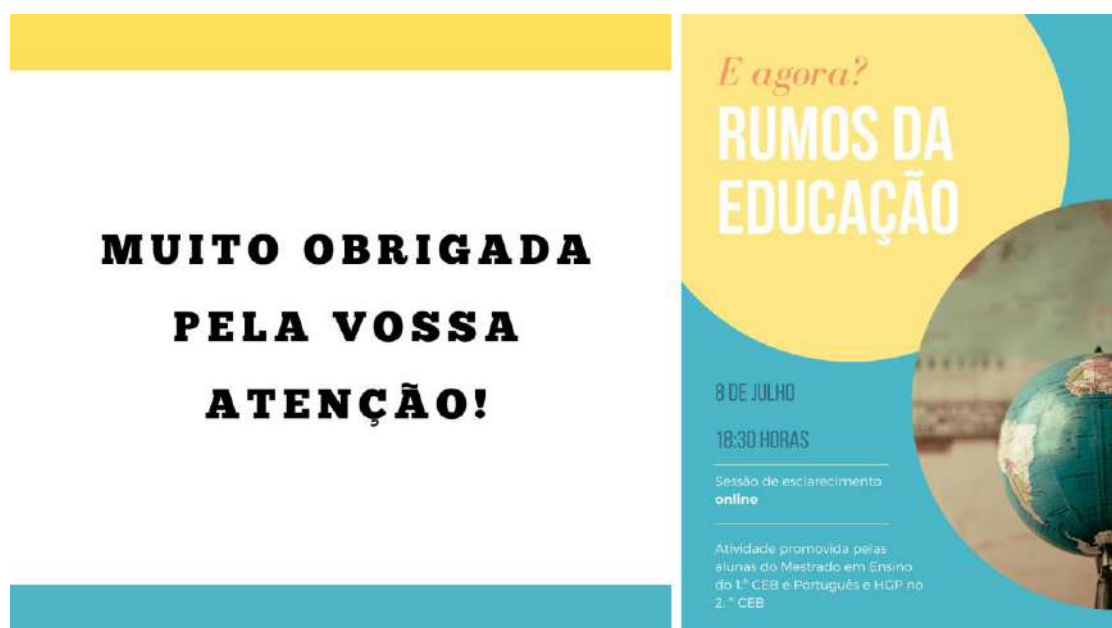
E agora?

RUMOS DA EDUCAÇÃO

**A importância das Práticas de Ensino Supervisionadas
na formação de professores**

Prática de Ensino
Supervisionada no 1.º CEB

Prática de Ensino
Supervisionada no 2.º CEB



e) Certificado de participação | “Encontros de Apresentação - Português | 5.º ano”



Rua da Restauração, 365
4099-023 Porto
Portugal

Livrarias Espaço Professor
Porto - Rua da Restauração, 365
Coimbra - Rua de João Machado, 9
Lisboa - Rua Prof. Jorge da Silva Horta, 1

Linha do Professor
226 066 747

www.espacoprofessor.pt

Certificamos que Rita Oliveira Cardoso
participou no evento:

Encontros de Apresentação
Português | 5.º ano

Data: 02 de maio de 2024

Local: Montebelo Viseu Congress Hotel - Viseu

Carga Horária: 80 minutos

Porto, 02 de maio de 2024

Espaço Professor
Porto Editora

f) Certificado de participação: “Webinar | Português e PLNM - por onde começar?”



Certifica-se que Rita Cardoso assistiu ao evento **Webinar | Português e PLNM – por onde começar?**.

Este evento decorreu no YouTube LeYa Educação, no dia 21 de maio de 2024 das 18:30h às 19:00h, tendo uma duração total de 0h30min.

A sessão foi dinamizada por Marta Gamito.

Notas biográficas:

Marta Gamito

A Direção de Marketing Escolar

LeYa Educação. **Um ponto de encontro.**



ASA

GALVÃO

SEBENTA

Texto

Anexo 18 – Solicitação da autorização

Nota: como referido algumas das questões mobilizadas no nosso estudo, especificamente, nos dois convites à reflexão sobre a escrita, tiveram em consideração os questionários aplicados por Maria Teresa Martins Dias Simões, decorrente da sua dissertação de mestrado intitulada de "A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Motivar para escrever" e defendida em 2012. Como não obtivemos o seu contacto, foi enviado um email ao seu orientador, o Professor Doutor João Paulo Balula, o qual nos deu resposta.

Pedido de autorização face ao uso de questões de um questionário numa dissertação de mestrado - Escrita Criativa no 1.º CEB



Rita Oliveira Cardoso



Para: ✉ João Paulo Balula

Cc: ✉ Dulce Melão; ✉ Fernando Lopes

Boa noite, Professor Doutor João Paulo Balula.

Venho por este meio enviar-lhe o presente *e-mail*, no âmbito da realização da minha dissertação de mestrado sobre *Escrita Criativa no 1.º CEB*, sob orientação do Professor Doutor Fernando Alexandre Lopes e da Professora Doutora Dulce Melão.

Desde já gostaria de me apresentar. Chamo-me Rita Oliveira Cardoso e sou estudante na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), na qual ingresso no *Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB*. Atualmente, encontro-me no 1.º ano, no 2.º semestre.

No decorrer deste percurso baseei-me para a minha dissertação de mestrado no questionário apresentado, na dissertação de mestrado intitulada de "A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Motivar para escrever", em formato de convite para esta reflexão sobre a escrita. Este trabalho é da autoria de Maria Teresa Martins Dias Simões e foi efetuado sob a sua orientação, defendido em 2012. Todavia as questões alvo em que me baseei foram as seguintes: questões 1, 2, 3, 3.1, 4, 5.2, 6 e 7.

Assim, gostaria de lhes pedir autorização para usar estas questões no estudo que estou, atualmente, a desenvolver sobre *Escrita Criativa no 1.º CEB*. Concedem-me autorização para o uso dessas questões no trabalho que estou a desenvolver, num convite à reflexão sobre a escrita?

Muitos parabéns pelo trabalho realizado!

Com gentileza, fico a aguardar uma resposta.

Bom fim de semana.

Cumprimentos,
Rita Oliveira Cardoso
ESEV

Pedido de autorização face ao uso de questões de um questionário numa dissertação de mestrado - Escrita Criativa no 1.º CEB



João Paulo Balula



Para: Rita Oliveira Cardoso

Cc: Dulce Melão; Fernando Lopes

Boa tarde, Rita!

Antes de mais, felicito-a pela escolha do tema para o seu Relatório.

Relativamente ao pedido que me faz, tenho a dizer-lhe que fui orientador do trabalho que refere, mas não me considero autor, nem coautor. Por outro lado, também não tenho contactos atualizados da Professora Teresa Simões.

Contudo, considero que para utilizar o trabalho, como refere, bastará referenciá-lo e, na descrição do seu instrumento de recolha de dados, escrever que incluiu as questões referidas, que fazem parte do instrumento utilizado no trabalho da Teresa Simões. Continuo disponível para ajudar a esclarecer o que entender necessário.

Os meus melhores cumprimentos.

João Paulo Balula

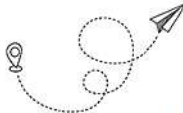
(Professor Coordenador)



Anexo 19 – 1.º Convite à reflexão sobre a escrita (1.º questionário) – 22/05/2023







Viagens pela escrita - À descoberta

1) Sexo:

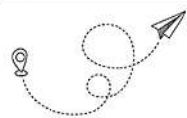
Masculino ☐ Feminino ☐

2) Idade: _____ anos Ano de escolaridade _____

22
MAIO
2023

Embarca comigo nesta viagem!

Bilhete de embarque



Viagens pela escrita – À descoberta



3) Gostas de escrever?

(Assinala a tua opção com um X no quadrado correspondente.)

Sim

☐

Não

☐

3.1.) Justifica a tua opção.

22
MAIO
2023

Bilhete de embarque



Viagens pela escrita – À descoberta



4) Como te sentes quando te pedem para escreveres?

(Coloca um X na resposta que melhor expressa os teus sentimentos.)

☐ Triste

☐ Ansioso(a)

☐ Aborrecido(a)

☐ Entusiasmado(a)

☐ Nervoso(a)

☐ Alegre

Outro(s):

22
MAIO
2023

Bilhete de embarque



Viagens pela escrita – À descoberta



5) Como gostas mais de escrever na escola?

(Assinala com um X o quadrado que apresenta a situação que mais te agrada.)

☐ Sozinho(a)

☐ Com um colega

☐ Em grupo

☐ Texto coletivo

22
MAIO
2023

Bilhete de embarque

Viagens pela escrita – À descoberta ✈️

6) Escolhe e assinala o(s) tipo(s) de texto(s) que mais gostas de escrever.

Tipo de texto	Não gosto	Gosto pouco	Gosto	Gosto Muito
Narrativo				
Instrucional				
Poesia				
Informativo				
Teatro				
Carta				
Recado				

22
MAIO
2023

Bilhete de embarque

Viagens pela escrita – À descoberta ✈️

7) Quando escreves o que preferes?

☐ Tema livre

☐ Tema proposto

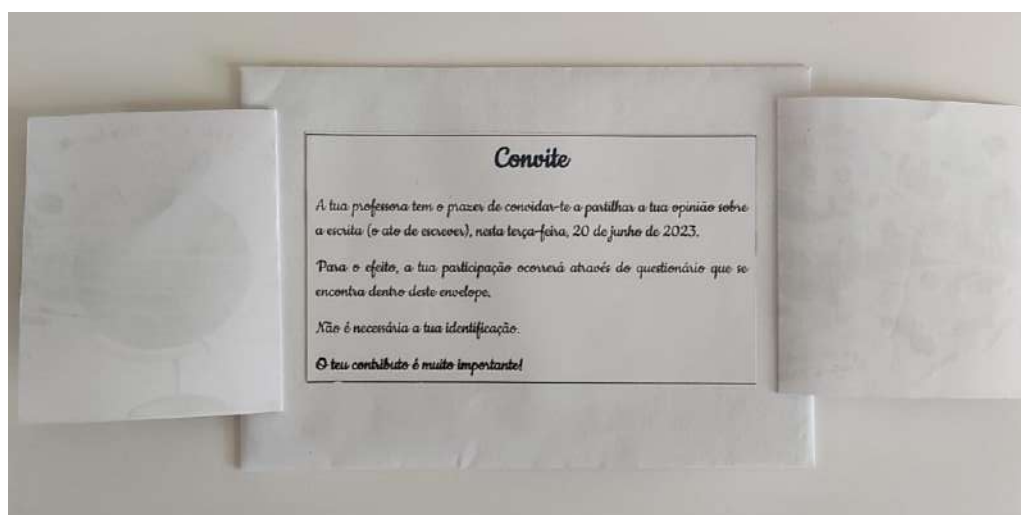
Justifica a tua resposta e dá sugestões de temas.

22
MAIO
2023

Muito obrigada pela tua colaboração!

Bilhete de embarque

Anexo 20 – 2.º Convite à reflexão sobre a escrita (2.º questionário) – 20/06/2023







Viagens pela escrita - À descoberta



1) Sexo:

Masculino ☐ Feminino ☐

2) Idade: _____ anos Ano de escolaridade _____

20
JUNHO
2023

Embarca comigo nesta viagem!

Bilhete de embarque



Viagens pela escrita – À descoberta



Bilhete de embarque

3) Gostas de escrever?

(Assinala a tua opção com um X no quadrado correspondente.)

Sim

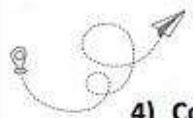
☐

Não

☐

3.1.) Justifica a tua opção.

20
JUNHO
2023



Viagens pela escrita – À descoberta



Bilhete de embarque

4) Como te sentes quando te pedem para escreveres?

(Coloca um X na resposta que melhor expressa os teus sentimentos.)

☐

Triste

☐

Ansioso(a)

☐

Aborrecido(a)

☐

Entusiasmado(a)

☐

Nervoso(a)

☐

Alegre

20
JUNHO
2023

Outro(s): _____



Viagens pela escrita – À descoberta



Bilhete de embarque

5) Como gostas mais de escrever na escola?

(Assinala com um X o quadrado que apresenta a situação que mais te agrada.)

☐

Sozinho(a)

☐

Com um colega

☐

Em grupo

☐

Texto coletivo

20
JUNHO
2023



Viagens pela escrita – À descoberta



6) Dá a tua opinião sobre as atividades de escrita criativa realizadas.

6.1.) *Livro-objeto (acordeão) – Zoológico Extravagante*

Não gostei	Gostei pouco	Gostei	Gostei muito	Não participei

20
JUNHO
2023

Assinala com um X o quadrado que corresponde à tua opinião.
Justifica a tua opção, caso tenhas participado.

Bilhete de embarque



Viagens pela escrita – À descoberta



6) Dá a tua opinião sobre as atividades de escrita criativa realizadas.

6.2.) *Dar vida a um provérbio – Escrita num ‘pergaminho’*

Não gostei	Gostei pouco	Gostei	Gostei muito	Não participei

20
JUNHO
2023

Assinala com um X o quadrado que corresponde à tua opinião.
Justifica a tua opção, caso tenhas participado.

Bilhete de embarque



Viagens pela escrita – À descoberta



6) Dá a tua opinião sobre as atividades de escrita criativa realizadas.

6.3.) *Poesia Visual – Convenção dos Deveres da Criança*

Não gostei	Gostei pouco	Gostei	Gostei muito	Não participei

20
JUNHO
2023

Assinala com um X o quadrado que corresponde à tua opinião.
Justifica a tua opção, caso tenhas participado.

Bilhete de embarque



Viagens pela escrita – À descoberta



6) Dá a tua opinião sobre as atividades de escrita criativa realizadas.

6.4.) *gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?*

Não gostei	Gostei pouco	Gostei	Gostei muito	Não participei

Assinala com um X o quadrado que corresponde à tua opinião.
Justifica a tua opção, caso tenhas participado.

20
JUNHO
2023

Muito obrigada pela tua colaboração!

Bilhete de embarque

Anexo 21 – 1.ª atividade de EC: “Livro-objeto (acordeão) - Zoológico Extravagante”

a. Plano de aula – 22 de maio de 2023

Plano de Aula n.º 23

Data: 22/05/2023

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos/ Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português / Estudo do Meio / Educação Artística - Artes Visuais • Escrita: - Texto descritivo - Escrita criativa - Livro-objeto (acordeão) • Natureza: - Características dos animais • Experimentação e Criação: - Criatividade no retrato/ilustração de animais	- Escrever um texto descritivo, de forma criativa, resultante da junção de dois animais.	- Diálogo professora estagiária/aluno(a)/alunos(as) conducente à atividade a realizar de seguida: “- Hoje tenho um convite para vos fazer. / - Vamos descobrir que convite é este. Curiosos(as)?”. - Distribuição de um convite, onde consta um questionário, sem o formato tradicional, dentro de um envelope (Anexo A).*1 - Leitura silenciosa do convite, que se encontra no lado exterior do envelope (no decorrer da abertura da ilustração retratada). - Preenchimento do questionário, convidativo à reflexão sobre a escrita, que se encontra dentro do envelope distribuído anteriormente. - Circulação da professora estagiária pelas mesas para esclarecer possíveis dúvidas. - Diálogo professora estagiária/alunos(as): “- Hoje fomos apresentados(as) com três livros muito especiais. O que de comum têm estes livros, interpretando apenas a sua capa? / Estes livros apelam à vossa curiosidade, tendo vontade de os ler? / - Quem são os seus escritores? / - O que se comemora neste dia?”. - Interpretação visual das capas dos três livros: “Se eu fosse muito magrinho” e “Se eu fosse muito alto” de António Mota; “Se eu fosse um livro” de José Jorge Letria e André Letria (Anexo B - alínea a.). - Diálogo professora estagiária/alunos(as): “Hoje tenho um desafio especial para vocês, pequenos grandes artistas, especialmente um convite à vossa	- Análise da capacidade de usar a palavra para exprimir e partilhar opiniões e ideias, com clareza, num convite à reflexão sobre a escrita.	- Convites de reflexão sobre a escrita - Caneta - Lápis - Borracha - Caderno diário - 3 Livros: “Se eu fosse muito magrinho” e “Se eu fosse muito alto” de António Mota; “Se eu fosse um livro” de José Jorge Letria e André Letria. - Computador - Projetor - Quadro interativo - Colunas - Livro: “Aqui estamos nós: apontamentos para viver no planeta Terra” de Oliver Jeffers - Quadro de giz - Giz	09:00
					09:05
					09:10

Rita Oliveira Cardoso, n.º 13775.

		criatividade e imaginação. Já alguém construiu um livro ou já escreveu um livro? / - Hoje serão os autores da vossa própria história, onde cada um de vocês dará um contributo neste livro, ganhando este livro vida. Como acham que o podemos fazer?". - Apresentação do livro-objeto (acordeão), previamente construído a sua estrutura - Interpretação visual e auditiva de um vídeo, intitulado de "Livro-objeto (acordeão)", mostrando um dos exemplos dos apresentados possíveis de construir um livro-objeto (acordeão), para terem uma perceção de como este pode ter sido construído.*2 - Lançamento do desafio: "- Cada um de vocês vai escolher um animal e depois vamos sortear um outro animal a cada um de vocês. Em seguida, após cada um(a) e vocês ter dois animais, vão juntá-los e formar um só. Por exemplo: camelo e leão. Ao juntá-los criamos um novo animal: caleão, leca, lecale, cameão. Escolhe um nome disparatado que faça referência aos dois animais que têm. Depois vão escrever um texto descritivo sobre a junção de dois animais resultante. - Seleção de um animal, por cada aluno, de forma livre. - Sorteio do segundo animal, apresentando uma das páginas do livro designado de "Aqui estamos nós: apontamentos para viver no planeta Terra" de Oliver Jeffers, como fonte de inspiração "Anexo B - alíneas b. e c.). - Registo, no caderno diário, de um animal escolhido, livremente, e do animal sorteado. - Planificação do texto, no caderno diário, tendo em consideração os seguintes aspetos: animal 1 + animal 2 = animal 3 (o animal três é o nome escolhido da junção dos dois animais); retrato físico (o corpo), a forma do rosto, a pele, os olhos, o pelo, nariz, (...); retrato psicológico (qualidades, defeitos, interesses); entre outros aspetos que acharem relevantes e criativos. - Registo, no quadro de giz, dos aspetos solicitados na planificação do texto descritivo.	- Lápis de cor - Tinta - Pincéis - Marcadores - Livro-objeto (acordeão) - Tesoura - Cola - Materiais de apoio (folhas em branco - dimensão da página do livro-objeto)	09:20 09:25 09:30
	- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual.		- Verificação da capacidade de utilizarem processos de planificação, textualização e revisão, alusivos ao texto descritivo.	

	- Identificar as características dos animais, relacionando com o seu <i>habitat</i>. - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas.	- Registo, no caderno diário, dos aspetos solicitados na planificação do texto descritivo. - Construção do texto descritivo relativo ao animal, resultante da junção de dois animais. - Circulação da professora estagiária pelas mesas para acompanhar o trabalho proposto e para possíveis esclarecimentos de dúvidas. - Projecção, no quadro interativo, para a revisão do texto descritivo, confirmando se respeitaram os diferentes aspetos que exige a sua elaboração (Anexo B - alínea d.). - Desenhar, de forma criativa, o animal resultante da junção de dois animais, numa folha em branco do tamanho das páginas do livro-objeto (acordeão), recorrendo a diferentes técnicas à sua escolha. - Registo numa folha, do tamanho do livro-objeto (acordeão) do texto revisto e corrigido, pela professora estagiária. - Colagem, no livro-objeto (acordeão), numa das faces o texto descritivo do animal resultante da junção de dois animais para estimular a criatividade dos leitores e no verso desta página cola-se a ilustração do desenho desse animal e assim sucessivamente com o de todos(as). - Diálogo professora estagiária/alunos(as): “- Acham que o livro está terminado? / - Que elementos têm, habitualmente, uma capa e uma contracapa de um livro? / - Quais são as vossas sugestões para o título deste livro e para a capa e a contracapa?” - Ilustração da capa e da contracapa, em coletivo, registando nela o seu título e os autores deste livro - nome dos(as) alunos(a). - Diálogo professora estagiária/alunos(as): “- Gostaram de fazer este desafio? / - Quais os pontos positivos e menos positivos que destacam, neste processo de escrita e de dar vida a este livro?”.	- Análise da capacidade de representar características de dois animais, resultante da junção de dois animais, por escrito. - Observação da capacidade de ilustrarem um animal, resultante da junção de dois animais, de forma criativa e apelativa, por meio de possíveis diversas técnicas e materiais. - Análise da capacidade de trabalhar em coletivo, na finalização do livro (capa e contracapa), com respeito, colaboração, diálogo e consenso.		09:55 10:10 10:30
--	---	--	---	--	--

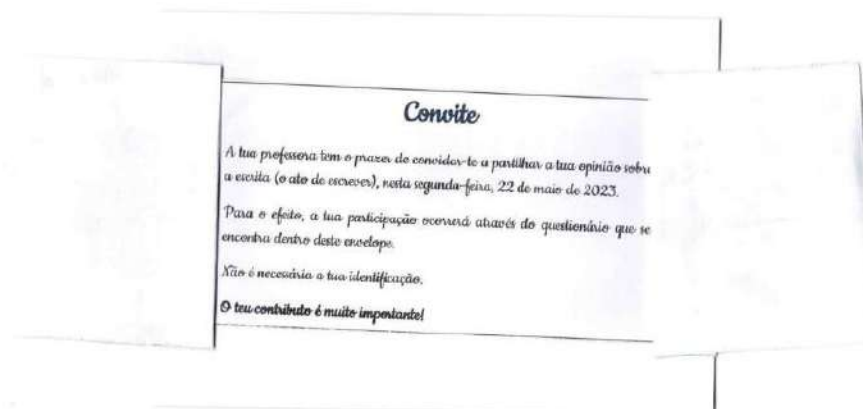
Observações/reflexões:

***1** Este convite à reflexão sobre a escrita, no qual consta um questionário sem o formato tradicional, para de forma criativa apelar ao envolvimento dos(as) alunos(as), insere-se no estudo a realizar, no âmbito do Relatório Final de Estágio.

***2** O vídeo intitulado de “Livro-objeto (acordeão)” encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7Vbkb7ZIVSY>. Apenas será apresentada uma das formas de construir um livro-objeto (acordeão), neste caso desde o minuto 04:46 até ao minuto 06:25, lembrando que o papel já foi anteriormente dobrado em diversas partes, onde estes em casa depois podem explorar melhor outras formas de construir um livro-objeto (acordeão).

Anexo A – Convite à reflexão sobre a escrita

- Parte da frente



- Parte de trás



- Interior do envelope



Viagens pela escrita – À descoberta



1) Sexo:

Masculino ☐
Feminino ☐

2) Idade: _____ anos **Ano de escolaridade** _____

22
MAIO
2023

Embarca comigo nesta viagem!

Bilhete de embarque



Viagens pela escrita – À descoberta



3) Gostas de escrever?
 (Assinala a tua opção com um X no quadrado correspondente.)

Sim ☐ Não ☐

3.1.) Justifica a tua opção.

22
MAIO
2023

Bilhete de embarque



Viagens pela escrita – À descoberta



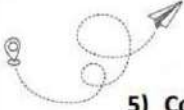
4) Como te sentes quando te pedem para escreveres?
 (Coloca um X na resposta que melhor expressa os teus sentimentos.)

☐ Triste	☐ Ansioso(a)
☐ Aborrecido(a)	☐ Entusiasmado(a)
☐ Nervoso(a)	☐ Alegre

Outro(s): _____

22
MAIO
2023

Bilhete de embarque



Viagens pela escrita – À descoberta



5) Como gostas mais de escrever na escola?
 (Assinala com um X o quadrado que apresenta a situação que mais te agrada.)

☐ Sozinho(a)

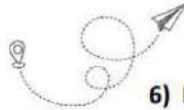
☐ Com um colega

☐ Em grupo

☐ Texto coletivo

22
MAIO
2023

Bilhete de embarque



Viagens pela escrita – À descoberta



6) Escolhe e assinala o(s) tipo(s) de texto(s) que mais gostas de escrever.

Tipo de texto	Não gosto	Gosto pouco	Gosto	Gosto Muito
Narrativo				
Instrucional				
Poesia				
Informativo				
Teatro				
Carta				
Recado				

22
MAIO
2023

Bilhete de embarque



Viagens pela escrita – À descoberta



7) Quando escreves o que preferes?

☐ Tema livre ☐ Tema proposto

Justifica a tua resposta e dá sugestões de temas.

22
MAIO
2023

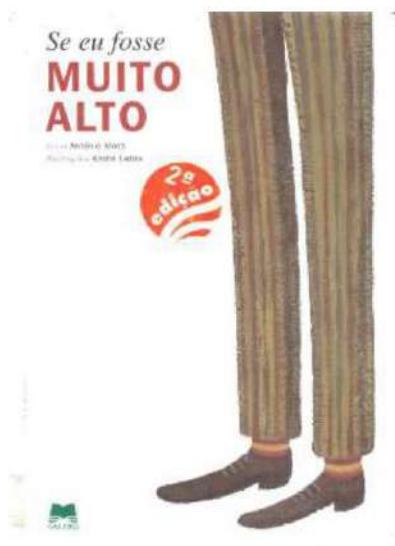
Muito obrigada pela tua colaboração!

Bilhete de embarque

Anexo B – Livros / Sorteio dos animais / Revisão do texto descritivo

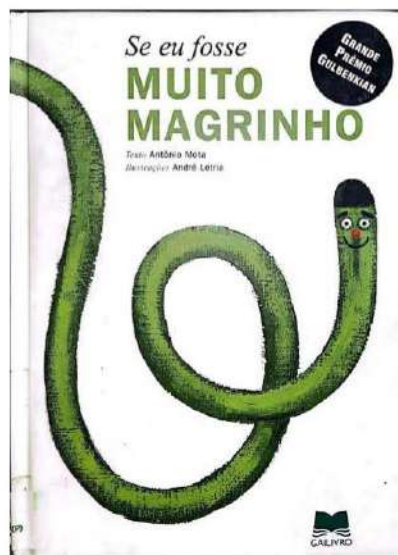
a. 3 livros para a exploração das suas capas

Se eu fosse muito alto



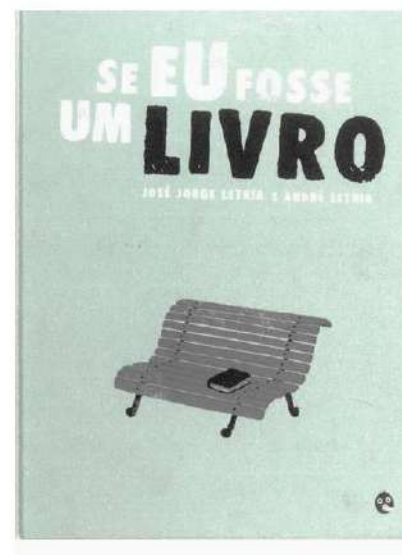
De António Mota

Se eu fosse muito magrinho, de António Mota



De António Mota

Se eu fosse um livro



De José Jorge Letria e André Letria

- c. **Sorteio dos animais** - Lista dos diferentes animais inspirada numa das páginas do livro “Aqui estamos nós: apontamentos para viver no planeta Terra” de Oliver Jeffers”

Panda	Polvo	Canguru	Girafa	Tartaruga	Zebra
Foca	Macaco	Elefante	Pavão	Crocodilo	Papagaio
Sapo	Ovelha	Urso	Mocho	Pinguim	Camelo
Leão	Cobra	Gaivota	Tubarão	Porco	Vaca
Tucano	Coala	Morcego	Borboleta	Coelho	Esquilo
Hipopótamo	Lobo	Águia	Joaninha	Cisne	Tigre

Nota: estes materiais de apoio com o nome de diferentes animais será colocado num saco ou caixa onde cada aluno(a) retira, aleatoriamente, um deles. Contudo, caso o animal seja repetido ao selecionado, de forma livre, repete-se este processo de sorteio com esse(a) aluno(a). Além disso, se for necessário podem pesquisar sobre alguns destes animais, caso tenham alguma dúvida do animal sorteado, com orientação da professora estagiária.

d. **Revisão do texto descritivo elaborado por cada aluno(a)**

Revê o teu texto, verificando se escreveste com toda a informação necessária e se respeitaste as formas de representação escrita.

☐ Identifiquei a personagem a descrever.

☐ Apresentei as características físicas.

☐ Referi as características psicológicas.

☐ Usei adjetivos e enumerações.

☐ Respeitei as regras ortográficas.

☐ Usei corretamente a pontuação.

☐ Fiz uma caligrafia legível.

b. Plano de aula – 20 de junho de 2023

Plano de Aula n.º 35

Data: 20/06/2023

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos/ Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português / Estudo do Meio / Educação Artística - Artes Visuais ● Escrita: - Texto descritivo - Escrita criativa - Livro-objeto (acordeão) ● Natureza: - Características dos animais ● Experimentação e Criação: - Criatividade no retrato/ilustração de animais	- Compreender as características de um texto descritivo, de forma criativa, resultante da junção de dois animais, a par dos elementos essenciais representados nos livros.	- Diálogo professoras estagiárias / aluno(a) / alunos(as) conducente à atividade a realizar de seguida: "- Aqui temos o nosso livro. Ainda se recordam como se chama este tipo de livro? / - O que falta terminar, atendendo aos elementos essenciais a incluir num livro?".*4 - Colagem do texto descrito e da ilustração associada realizada por cada aluno(a), a par da junção de dois animais, no livro-objeto (acordeão). - Escrita no livro-objeto (acordeão) dos últimos elementos a incluir no livro, acordando com a turma como o nome dos autores do livro, a data e o local de edição e de publicação. - Apresentação por parte de cada aluno(a) do seu animal, resultante da junção de dois animais, ao som do instrumento musical acordeão. - Distribuição de um convite, onde consta um questionário, sem o formato tradicional, dentro de um envelope (Anexo D). - Leitura silenciosa do convite, que se encontra no lado exterior do envelope (no decorrer da abertura da ilustração retratada). - Preenchimento do questionário, convidativo à reflexão sobre a escrita, que se encontra dentro do envelope distribuído anteriormente. - Circulação da professora estagiária pelas mesas para esclarecer possíveis dúvidas. - Diálogo professoras estagiárias / alunos(as): "- Gostaram destes momentos de oficina de escrita criativa. Qual foi a atividade que mais gostaram e porquê?".	- Análise da capacidade de identificação de características do texto descritivo e do livro-álbum (acordeão), revelando ritmos adequados, com uma boa entoação e clareza.	- Livro-objeto (acordeão) - Cola - Marcadores - Caneta - Lápis - Borracha - Convites de reflexão sobre a escrita	15:00
					15:05
					15:15
					15:20
					15:40
					15:55
					16:00
Observações/reflexões: *4 Esta atividade teve o intuito de ser finalizada, posteriormente, com a turma. Esta foi iniciada, no dia 22/05/2023, apresentada no plano de aula n.º 23.					

Anexo D - Convite à reflexão sobre a escrita

- Parte da frente



Convite

A tua professora tem o prazer de convidar-te a partilhar a tua opinião sobre a escola (e ato de escrever), nesta terça-feira, 20 de junho de 2023.

Para o efeito, a tua participação ocorrerá através do questionário que se encontra dentro deste envelope.

Não é necessária a tua identificação.

© tua contribuição é muito importante!

- Parte de trás



- Interior do envelope



Viagens pela escrita - À descoberta



1) Sexo:

Masculino ☐

Feminino ☐

2) Idade: _____ anos Ano de escolaridade _____

20
JUNHO
2023

Embarca comigo nesta viagem!

Bilhete de embarque



Viagens pela escrita – À descoberta



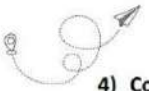
3) Gostas de escrever?
(Assinala a tua opção com um X no quadrado correspondente.)

Sim ☐ Não ☐

3.1.) Justifica a tua opção.

20
JUNHO
2023

Bilhete de embarque



Viagens pela escrita – À descoberta



4) Como te sentes quando te pedem para escreveres?
(Coloca um X na resposta que melhor expressa os teus sentimentos.)

☐ Triste	☐ Ansioso(a)
☐ Aborrecido(a)	☐ Entusiasmado(a)
☐ Nervoso(a)	☐ Alegre

Outro(s): _____

20
JUNHO
2023

Bilhete de embarque



Viagens pela escrita – À descoberta



5) Como gostas mais de escrever na escola?
(Assinala com um X o quadrado que apresenta a situação que mais te agrada.)

☐ Sozinho(a)

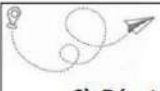
☐ Com um colega

☐ Em grupo

☐ Texto coletivo

20
JUNHO
2023

Bilhete de embarque



Viagens pela escrita – À descoberta



6) Dá a tua opinião sobre as atividades de escrita criativa realizadas.
6.1.) Livro-objeto (acordeão) – Zoológico Extravagante

Não gostei	Gostei pouco	Gostei	Gostei muito	Não participei

Assinala com um X o quadrado que corresponde à tua opinião.
Justifica a tua opção, caso tenhas participado.

20
JUNHO
2023

Bilhete de embarque



Viagens pela escrita – À descoberta



6) Dá a tua opinião sobre as atividades de escrita criativa realizadas.
 6.2.) *Dar vida a um provérbio – Escrita num ‘pergaminho’*

Não gostei	Gostei pouco	Gostei	Gostei muito	Não participei

20
JUNHO
2023

Assinala com um X o quadrado que corresponde à tua opinião.
 Justifica a tua opção, caso tenhas participado.

Bilhete de embarque



Viagens pela escrita – À descoberta



6) Dá a tua opinião sobre as atividades de escrita criativa realizadas.
 6.3.) *Poesia Visual – Convenção dos Deveres da Criança*

Não gostei	Gostei pouco	Gostei	Gostei muito	Não participei

20
JUNHO
2023

Assinala com um X o quadrado que corresponde à tua opinião.
 Justifica a tua opção, caso tenhas participado.

Bilhete de embarque



Viagens pela escrita – À descoberta



6) Dá a tua opinião sobre as atividades de escrita criativa realizadas.

6.4.) *gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?*

Não gostei	Gostei pouco	Gostei	Gostei muito	Não participei

Assinala com um X o quadrado que corresponde à tua opinião.
Justifica a tua opção, caso tenhas participado.

20 JUNHO 2023

Muito obrigada pela tua colaboração!

Bilhete de embarque

c. Registos fotográficos do trabalho desenvolvido

Figura 39

Registo da primeira atividade de escrita criativa (22/05/2023)

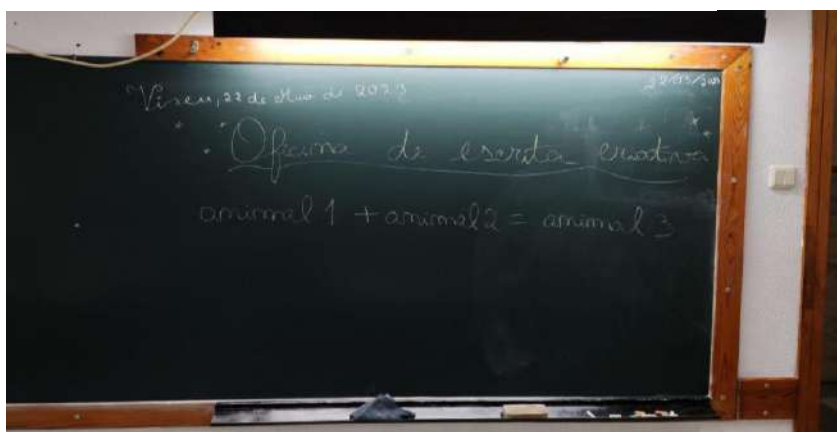


Figura 40

Realização, no caderno diário, do texto descritivo e da ilustração, resultante da junção de dois animais



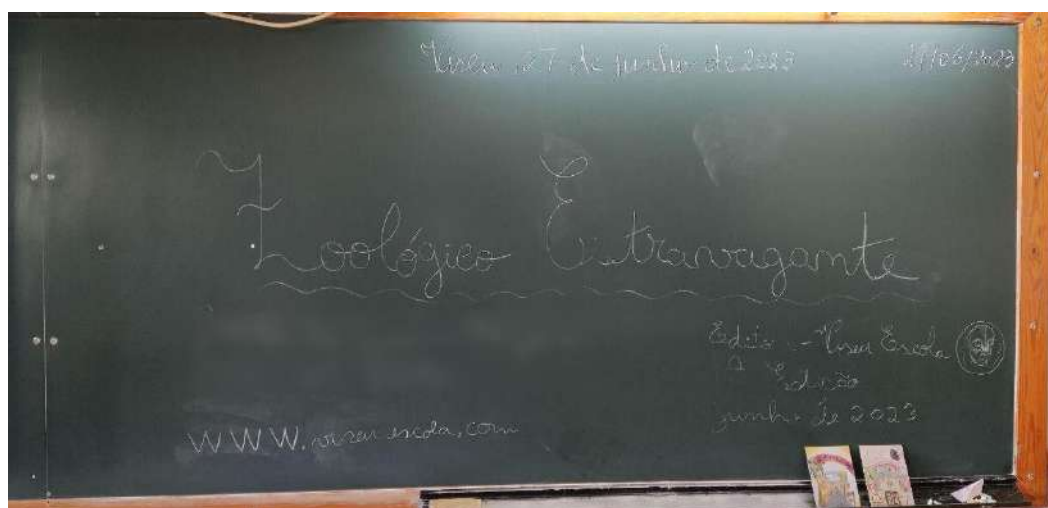
Figura 41

Capa e contracapa do livro-acordeão, intitulado de “Zoológico Extravagante”, resultante da junção de dois animais, realizado por cada aluno(a)



Figura 42

Realização da ficha técnica do livro-objeto (acordeão), no quadro de giz (a 27/06/2023)



Nota: a palavra “Extravagante” tinha o “x” bem desenhado, embora não aparente. Além disso, foram ocultadas as informações respeitantes à escola e aos(as) alunos(as).

Figura 43

Apresentação, por cada aluno(a), do seu animal, resultante da junção de dois animais (1 animal escolhido segundo a preferência do(a) aluno(a) e o 2 animal sorteado), a incluir no livro, a sua descrição e a sua ilustração (a 27/06/2023)

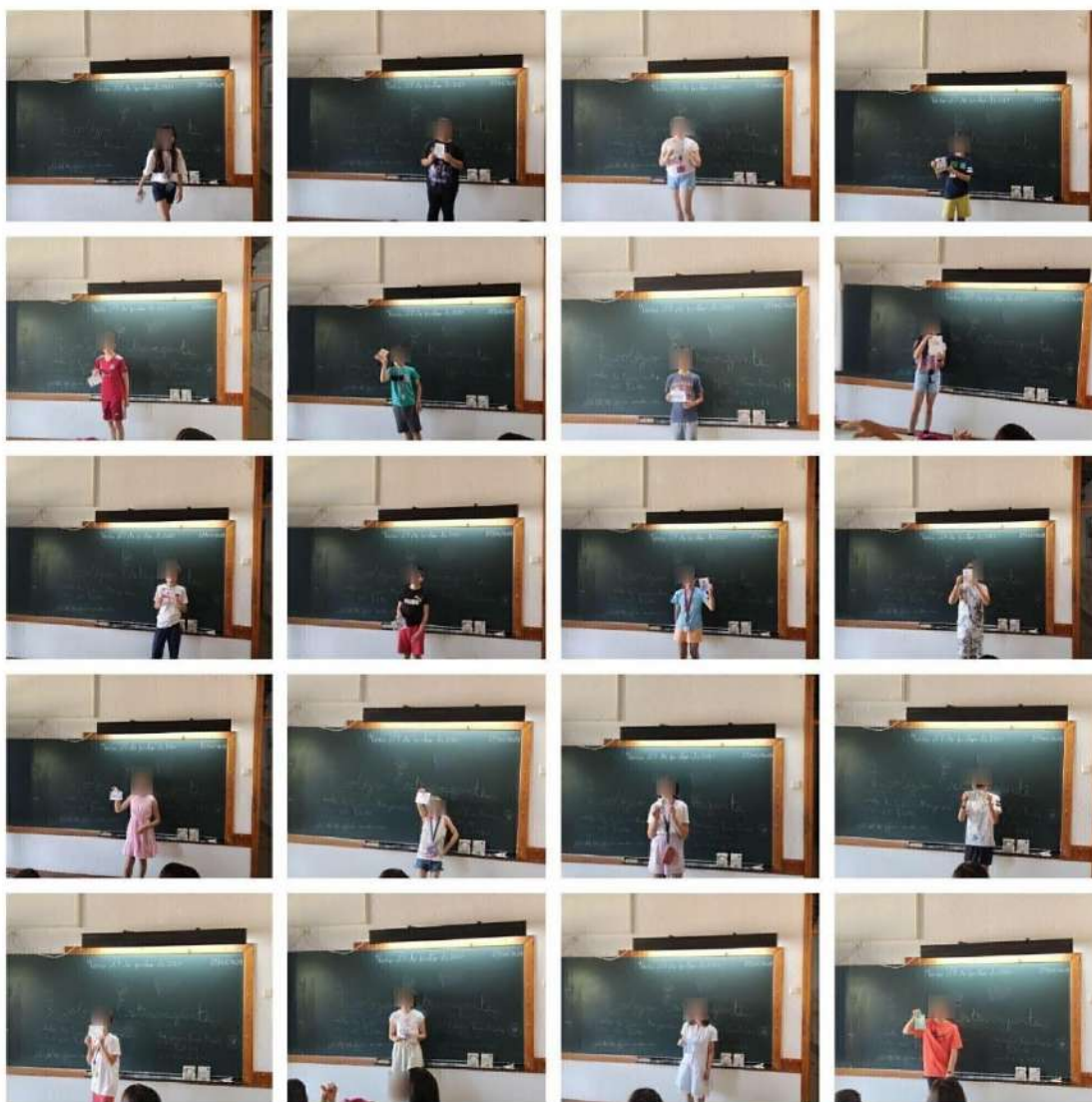


Figura 44

Colagem da ilustração do animal de cada aluno(a) no livro (27/06/2023)

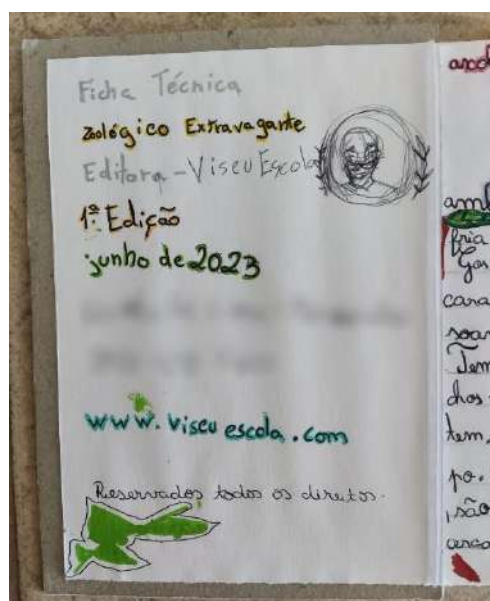


Nota: a colagem dos desenhos e dos textos descritivos dos seus animais, organizou-se, segundo ordem alfabética para facilitar nas organização e colagem dos diferentes elementos.

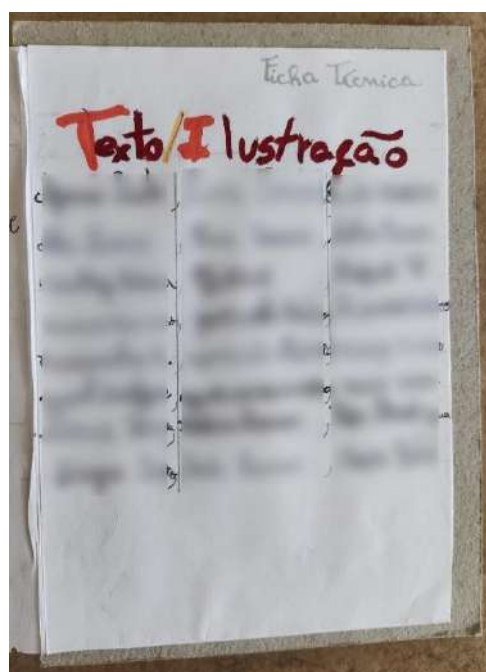
Figura 45

Ficha técnica do livro, incluída no mesmo, algumas das informações colocadas no início e outras no fim, por opção da turma, após a chegada a um consenso (27/06/2023)

No início do livro



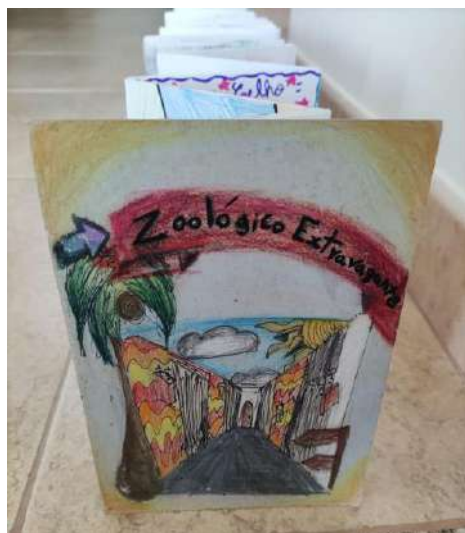
No fim do livro



Nota: foram ocultadas as informações respeitantes à escola e aos(as) alunos(as).

Figura 46

Resultado final do livro-objeto (acordeão) intitulado de Zoológico Extravagante (27/06/2023)



Num dos versos temos as ilustrações do animal desenhado por cada aluno(a):



No verso de cada ilustração encontra-se a respetiva descrição do animal:



Figura 47

Registo fotográfico com o livro-objeto (acordeão) intitulado de Zoológico Extravagante com os(as) envolvidos(as) na sua construção (finalizado a 27/06/2023)



d. Texto descritivo / ilustração, realizados por cada aluno(a) incluídos no livro

anolete + girafa = giraloce

ambiente: O giraloce gosta de água fria e alimenta-se de plâncton e de ervas. Gostam de solidão.

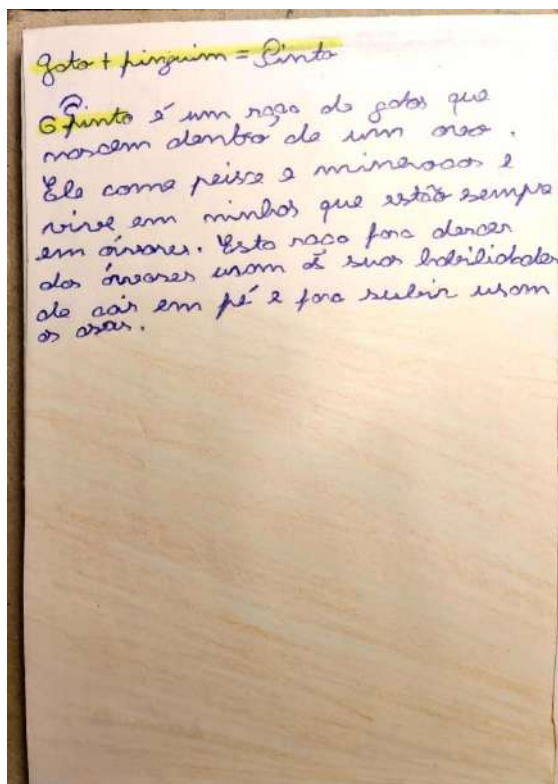
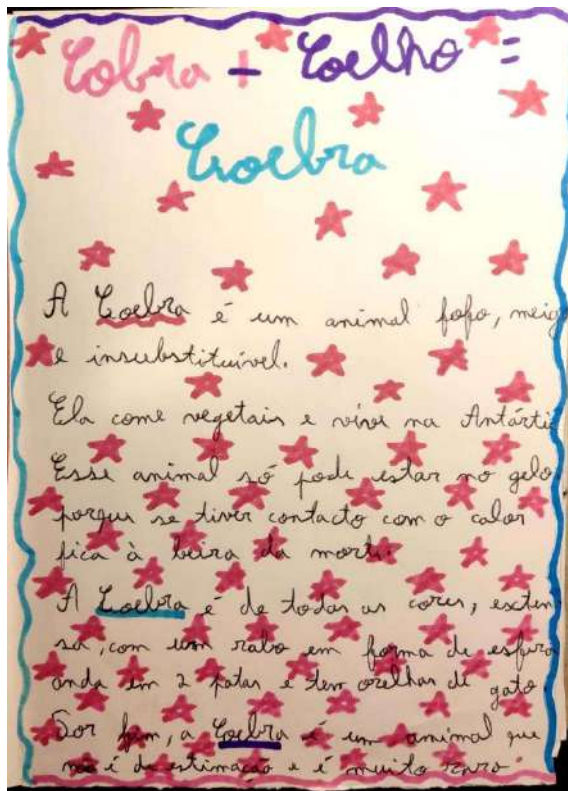
características: Mudam de cor consoante a temperatura da água. Tem o pescoço com 10 cm e os machos têm manchas pois as fêmeas não têm. O animal regenera partes do corpo. Os giraloces têm visão noturna, são répteis e têm pele muca. Duram cerca de 20 anos.



rapsosa + elefante = Rapofante

O meu animal tem cabeça de raposa e corpo de um elefante bebe. É brincalhão e abraçadinho e alimenta-se de pipoca salgada.





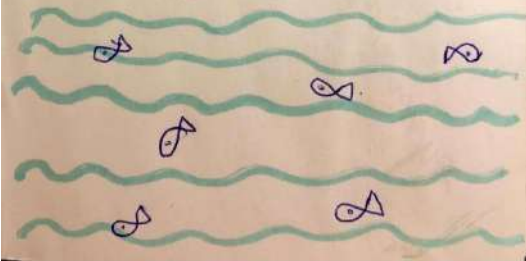
alfornea + foca = Alfoeca

Uma alfoeca é a junção de dois animais: uma foca e uma alfornea.

Seu habitat é no mar, ao lado dos tubarões, peixes, cavalos marinhos...

Este animal é carnívoro e, para comer a parte alfornea da choques com os seus tentáculos.

A alfoeca é especialista a ganhar corridas de bolchoea.

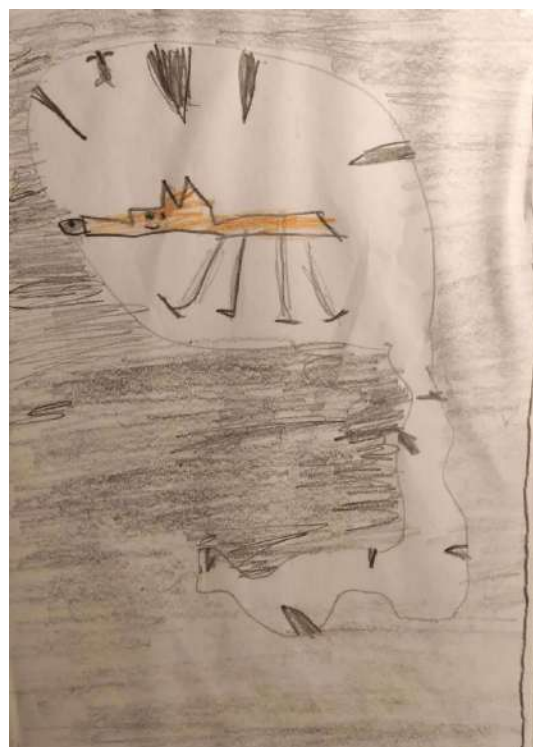
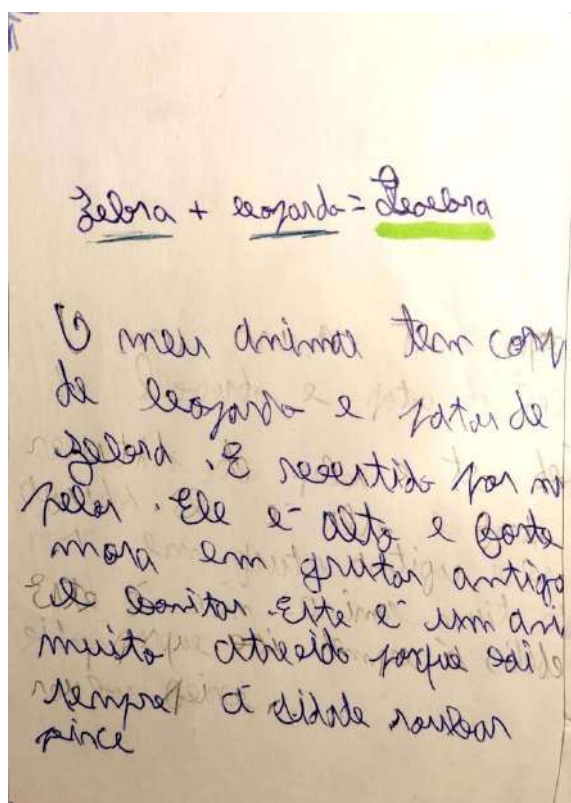
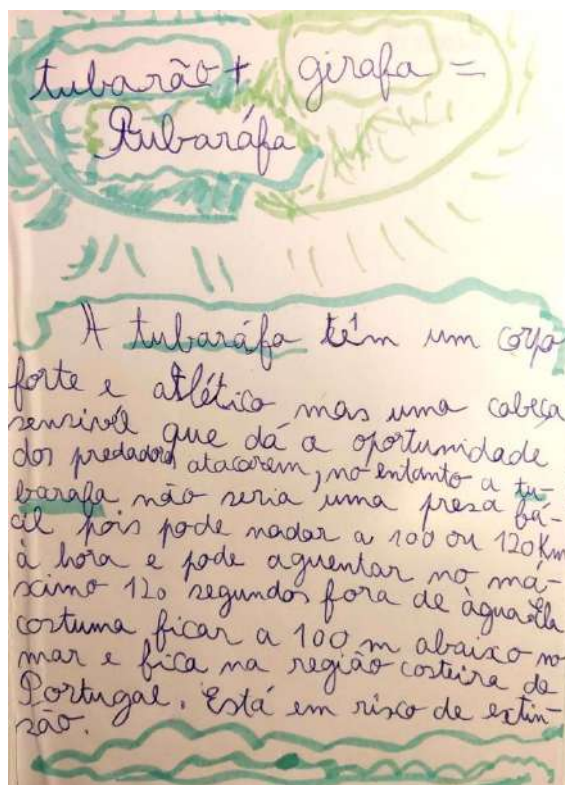


© porca vive numa floresta ao pé do rio, quando tem fome, atravessa-o e mata um javali com os seus dentes afiados.

Este animal é rápido, tem uma visão como a da águia e sabe nadar. Dorme três vezes por dia e é carinhoso.

Importante não chegar perto do porca ou estás





Gato + Ovelha = Gatoelha

O Gatoelha é a junção de um gato e uma ovelha. Ele é revestido de lã tem umas orelhas de gato e uns*bigodes, tem um belo rabo de gato.

Ele é fofo inteligente, simpático e um bocado estranho.

*lindos



Lobo + elefante = Lofante

Lofante

O meu animal é muito comilão, muito limpo, muito respeitador, muito animado e simpático. Come erva, legumes e carne. Sem duas orelhas.



capivara + tatusunga = capisunga

O Capisunga

A Capisunga resulta da mistura de uma capivara e um tatusunga. Ela come malvões, cenouras, maçãs e bananas. Este animal só bebe água e tem muito pelo. Tem dentes amarelados, anda da pior maneira e nunca. Ainda muito novo e gosta muito de comer.



tarentula + hipotamo = Tarentopotamo

O Tarentopotamo é feludo, faz tocos e anda na água. Come ervas, insetos, animais pequenos e peixes.

O Tarentopotamo é ágil e consegue colar-se a qualquer coisa com os seus pés. Ele só come mais à noite e de dia come ervas e insetos. Para se proteger ele dá um fumo e foge para debaixo do solo.



carvalo + macaco = Carvamaco

O Carvamaco come erva e fruta. Ele anda nas árvores e nas quintas. É rápido e salta muito alto, pois é forte e ágil.

Este animal é castanho, revestido de um pelo áspero, com um rabo semelhante a de um macaco. Tem duas patas maiores.



dragão + mecho = Damocho

O meu animal, o Damocho, tem o corpo de dragão e a cabeça de mecho. Ele come minhocas e frutas. Seta fogo pela boca e assim frita as minhocas e janta de sair à noite, de dia ele voa e dorme 10 vezes ao dia. Ele é muito rápido e ágil. Tentam capturá-lo, mas eles não conseguem, porque ele é rápido e ágil.

O Damocho é muito brincalhão!



Canguru + girafa = Canguirafa

Canguirafa

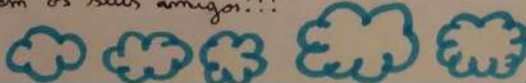
A Canguirafa é a junção de 2 animais: Canguru e girafa.

Este animal pode ser amarelo, castanho e até verde. Tem manchas ao longo do corpo, pequenas orelhas, uma grossa e comprida cauda, um comprido pescoço, uma bolsa na barriga, tem 4 patas mas anda em duas (as mais compridas).

As Canguirafas são amigáveis, saltam muito alto e conseguem chegar até às árvores com o seu pescoço.

Habitam na fronteira entre o deserto e a savana.

Esforçam muito de jogar e brincar com os seus amigos!!!



lealio + panda = Baleia

A Baleia come leãoce, uma mistura de peixe e banbo, de dia. gosta de nadar, é fofinha, mas muito má.

A Baleia tem uma cauda grande, patas fofas, barbatanas pequenas, dentes afiados e um nariz fofinho.



folho + parreira = Polário

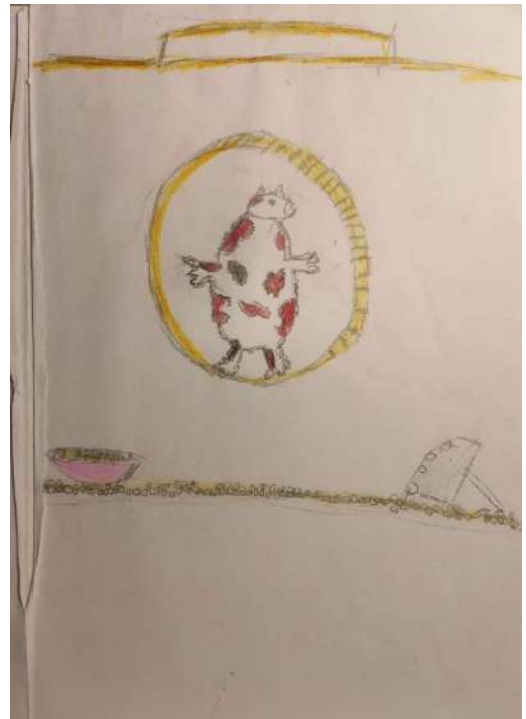
O Polário consegue voar, nadar e é muito forte. Ele tem uma cabeça de folha e o corpo é de um parreira. Gosta de comer uvas e morangos. O animal tem o lugar de dormir e brincar no seu mundo de Nims. Mora no Reino de Capivarian, onde há muitas capivaras. O Polário é muito fofo e divertido.



HAMSTER

* + = Achidha
joaninha *

Meu animal Joaninha tem a cabeça pequena, pintas por todo o corpo brancas e vermelhas, com patas pequenas um nariz entremédio e gordo. Vive numa cainca, porque é parecido com um achidha.



leopardo + crocodilo = Crocopardo

O Crocopardo é um animal terrestre e aquático. Ele também é carnívoro e por conta de ser aquático e terrestre consegue caçar as presas com mais facilidade.

Normalmente ele é visto na selva africana, na África do sul. De vez em quando, ele torna-se muito agressivo com as pessoas, porque elas fizeram-no ficar em vias de extinção.

O Crocopardo tem cabeça e cauda de leopardo e corpo de crocodilo, com manchas e escamas pelo corpo todo. Ele também tem duas patas de cada lado do corpo.



águia + gibóia = Águiabóia

O meu animal come carne, voa e rasteja no chão. É baixo, tem penas brancas, mata animais para comer e é forte. Ele tem uma cabeça de uma águia e o corpo de uma gibóia. Mora num mato onde há muitas gibóias. A Águiabóia é invertebrada.



arquiteto + chita = **Eschita**

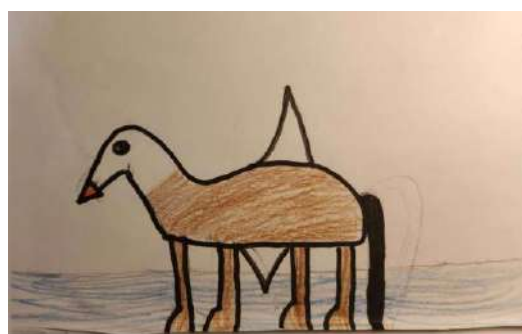
A **Eschita** é um animal:
rápido
espomeado e
saltitante,
que trepa as árvores.
Este come avelãs. É bonito,
não é muito grande
e tem uma grande cauda.
A **Eschita** está sempre a
trepar as árvores em busca
de avelãs.



caravelo + cisne = **Caracis**

O meu animal chama-se
Caracis, pois é a junção de
um caravelo com um cisne. Ele
tem asas brancas com muitas
penas, o resto do corpo é castanho,
tem uma rabada e sua boca é um
bico. É muito simpático, amigável,
honesto, bonito, divertido e engra-
çado.

Come palha, ração, plantas aquá-
ticas e fruto e dorme na água.

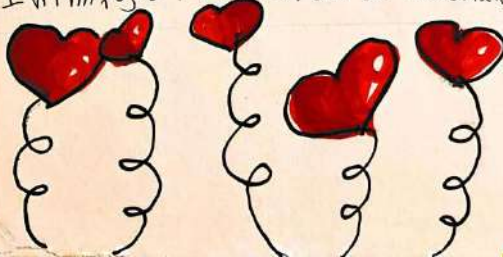


urso + morcego = URSEGO

O Ursego consegue VOAR. Ele é fofo e Extrovertido, consegue ler mentes.

O seu habitat é o Bosque dos Enamorados.

Inimigos: Polcairos e Pessicopatos



Anexo 22 – 2.ª atividade de EC: “Dar vida a um provérbio - Escrita num ‘pergaminho’”

a. Plano de aula – 24 de maio de 2023

Plano de Aula n.º 25

Data: 24/05/2023

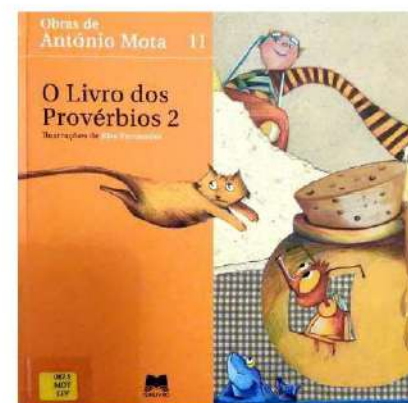
Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos/ Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português / Educação Artística - Artes Visuais • Educação Literária - Provérbios • Escrita: - Texto narrativo - Escrita criativa • Experimentação e Criação: - Criatividade na ilustração da história	- Identificar os provérbios, a par do seu significado.	- Diálogo professora estagiária/aluno(a)/alunos(as) conducente à atividade a realizar de seguida: “- Ontem na fábula, <i>A galinha dos ovos de ouro</i> , afirmava no final do livro, na parte da lição de moral, a frase “Quem tudo quer tudo perde”. Ainda se recordam do que significa? / - Já alguma vez escutaram esta expressão ou outras semelhantes? Se sim, onde? / - ” - Apresentação dos livros: “provérbios ilustrados” de Luísa Ducla Soares; “O livro dos Provérbios 1” e o “Livro dos provérbios 2” de António Mota. - Registo, no quadro de giz, sobre o que é um provérbio. - Registo, no caderno diário, sobre o que é um provérbio. - Organização da turma em grupos de três elementos (total de 8 grupos), pela professora estagiária, tendo como critério a distância dos(as) alunos(as), as suas características e os seus ritmos de aprendizagem. - Sorteio de provérbios incompletos com <i>emojis</i> - dicas (Anexo B), um por cada grupo, que se encontra dentro de um cubo transparente (Anexo D). - Interpretação visual dos provérbios incompletos com <i>emojis</i> , em coletivo, com o apoio do suporte projetado. - Consulta por cada grupo, após uma discussão coletiva, do significado associado a cada provérbio,	- Análise da capacidade de usar a palavra para associar significados conotativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal. - Análise da capacidade de trabalho em pequenos grupos, com respeito pela diferença, cooperação e diálogo.	- Livros: “provérbios ilustrados” de Luísa Ducla Soares; “O livro dos Provérbios 1” e o “Livro dos provérbios 2” de António Mota - Quadro de giz - Giz - Caderno diário - Quadro interativo - Computador - Projetor - Lápis - Borracha - Caneta - Cubo transparente - Materiais de apoio a representar os pergaminhos	09:00
					09:10

Rita Oliveira Cardoso, n.º 13775.

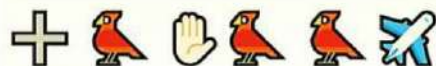
		no livro "provérbios ilustrados" de Luísa Ducla Soares", dado que no fim lista os provérbios com a sua devida explicação, de forma breve. - Registo, no quadro de giz, dos provérbios e dos respectivos significados. - Registo, no caderno diário, dos provérbios e dos respectivos significados. - Lançamento do desafio: "Este desafio intitula-se de <i>A vida dos provérbios</i>. Com o provérbio que foi sorteado a cada grupo, escolhido de forma aleatória com base no sentido próprio das palavras, cria uma história mais ou menos familiar (texto narrativo). Por exemplo: <i>A mentira tem pernas curtas</i>. "Era uma vez uma menina que nunca havia mentido. Até que um dia conheceu a dona Mentira cabeluda e começou a mentir..." - Diálogo professora estagiária/aluno(a)/alunos(as) conducente à atividade a realizar de seguida: "- Já tiveram em diversas ocasiões oportunidade de construir textos narrativos. Recordam-se das suas características e das suas etapas de construção? / - Recordem as anotações anteriores, no caderno diário e construam um texto narrativo, com o vosso grupo. / - Após a construção do texto coletivo vão copiá-lo a limpo e corrigido para um material de apoio que representa algo semelhante a um pergaminho. Sabem o que é um pergaminho e a sua possível associação aos provérbios?" - Planificação do texto narrativo, no caderno diário, tendo em consideração as suas etapas e aspetos característicos. - Construção do texto narrativo relativo provérbio atribuído a cada grupo, no sorteio realizado. - Circulação da professora estagiária pelas mesas para acompanhar o trabalho proposto e para possíveis esclarecimentos de dúvidas. - Ilustração, de forma criativa, da história construída a partir de um provérbio. - Escrita do texto corrigido, pela professora estagiária, por um elemento por grupo, para os materiais de apoio a representar os pergaminhos,			09:25 09:35 10:05
--	--	--	--	--	--

		enquanto os seus colegas terminam de ilustrar a história (Anexo C). - Leitura, em voz alta, da narrativa construída por cada grupo associado a um provérbio, apresentando as suas ilustrações. - Diálogo professora estagiária/alunos(as): " - Gostaram deste desafio, em pequenos grupos? / - Quais os pontos positivos e menos positivos que destacam, neste processo de escrita, onde deram vida a um provérbio?".	criatividade a história escrita a partir de um provérbio.	10:20 10:30
--	--	---	--	---------------------------

Anexo A – Livros: “provérbios ilustrados” de Luísa Ducla Soares; “O livro dos Provérbios 1” e o “Livro dos provérbios 2” de António Mota



Anexo B – Provérbios incompletos com *emojis*



Mais vale um pássaro ...



Quem não tem ...



Não se chora ...



A cavalo dado ...



Água mole em ...



Grão a grão ...

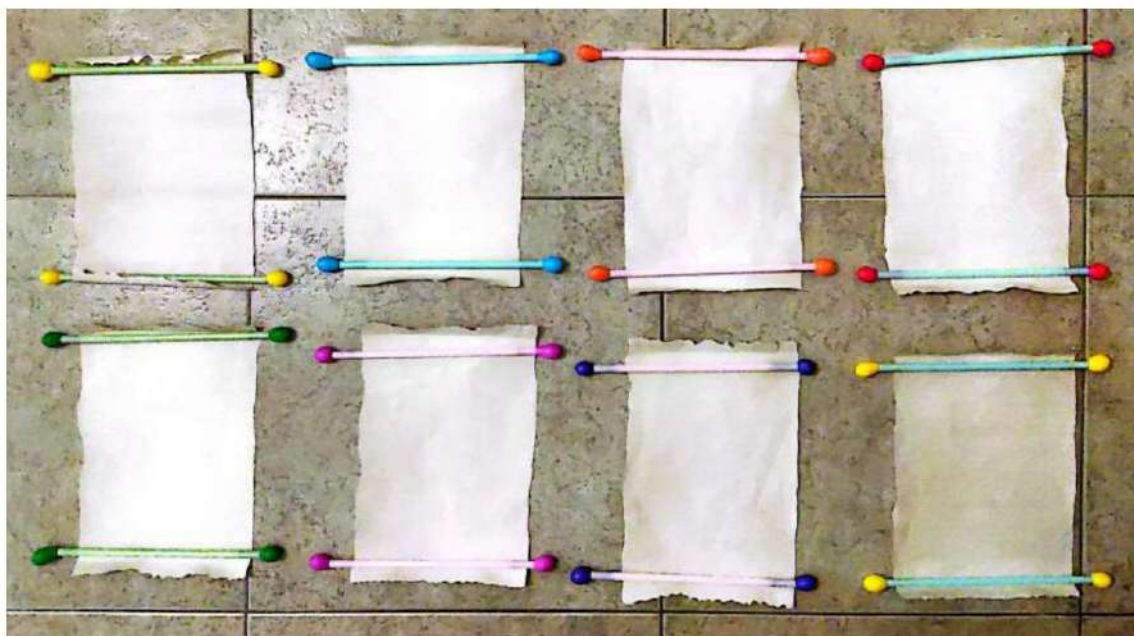


Palavras ...



Olho por ...

Anexo C - Suporte para a escrita do texto narrativo, construído em pequenos grupos, em formato de pergaminhos



Nota: um para cada grupo (total de 8 grupos).

b. Plano de aula – 24 de maio de 2023

Plano de Aula n.º 35

Data: 20/06/2023

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos/ Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português / Educação Artística - Música / Educação Artística - Expressão Dramática/Teatro / Tecnologias da Informação e Comunicação ● Educação Literária: - Provérbios ● Escrita: - Escrita criativa ● Experimentação e Criação: - História sonorizada ● Interpretação e Comunicação: - História sonorizada	- Ler uma história, ilustrando-a e dramatizando, usando o som, o corpo e a voz.	- Diálogo professoras estagiárias / aluno(a) / alunos(as) conducente à atividade a realizar de seguida: “- Recordam-se de terem dado vida a alguns provérbios, em grupo, numa das nossas oficinas de escrita criativa? / - Hoje terão um novo desafio face ao trabalho realizado nessa atividade, <i>‘ilustrar’ uma história com som.</i> ”.*3 - Organização da turma, pelos grupos, anteriormente criados para a realização da atividade de <i>dar vida a alguns provérbios</i> . - Distribuição pelos grupos dos textos narrativos construídos, anteriormente, em grupo (Anexo C). - Exploração dos sons a usar, por meio da sua pesquisa no computador e através do corpo e da voz. - Ensaio da apresentação da história sonorizada, em grupo. - Dramatização à turma da história realizada, <i>dar vida a um provérbio, segundo os sons</i>	- Verificação da capacidade de um leitura de uma história com ritmo, clareza e entoação, recorrendo a diversos sons, de forma oportuna e adequada, com criatividade e pela exploração das possibilidades motoras e expressivas.	- Computadores - Colunas - Materiais de apoio (pergaminhos): texto narrativo sobre a atividade <i>dar vida a um provérbio</i>	11:00
					11:05
					11:10
					11:35
Observações/reflexões:					
*3 Esta atividade teve o intuito de ser finalizada, posteriormente, com a turma. Esta foi iniciada, no dia 24/05/2023, apresentada no plano de aula n.º 25.					

Anexo C – Textos narrativos construídos em grupo - Dar vida a um provérbio

Grupo 1

A dona do pássaro

Um dia, de tarde, havia uma menina chamada Rita. Estava a pensar por um parque, de seguida encontrou um pássaro macho e levou-o para a sua casa.

A menina, quando chegou a casa foi lá encontrar a mãe e levou-a para o sótão e viu um cama-de-dito e pássaro.

Um dia seguinte de manhã quando a menina estava a dormir a mãe foi ao sótão e viu um pássaro e chamou-o de João. Entretanto, quando a Rita

acordou foi ao sótão e descobriu que a mãe tinha o pássaro na mão. Passado algum tempo, foram passear o João e a Rita viu dos parolhos, e disse:
- "Não vale ter um pássaro na mão do que ter de lá voar."



Grupo 2

A galinha de ouro

Era uma vez um homem que era pobre e tinha uma galinha a quem só lhe dava um grão por dia. Dois dias depois a galinha começou a pôr ovos. Assim o seu dono ganhava dinheiro ao vender metade, sendo que, o resto comia.

Então, começou dar mais milho à galinha. Logo começou a pôr dez ovos por dia pois comia muito. Deste modo, houve um dia em que pôs. Nesse dia vendeu mil moedas de ouro. No dia seguinte o senhor viu um ovo a brilhar. Era um ovo de ouro que lhe rendeu um milhão de moedas de ouro.

A partir daquele momento, o senhor ficou rico "gras a grão enche a galinha o papo".



Grupo 3

Olho por olho, dente por dente

Era uma vez, um menino chamado António Mader que gostava muito dos seus dentes e de andar de bicicleta. Um dia quando andava de bicicleta, de bicicleta distraiu-se e foi contra uma árvore que estava no seu jardim. Com isso, perdeu dois dentes.

Parado algum tempo foi colocar os dentes de baixo do almofada e foi dormir. No dia seguinte ele recebeu 5 moedas.

Quando foi ao dentista este viu no olho do António uma moeda.

Então, o dentista disse:

— Olho por olho, dente por dente.

A mãe do António, como também era dentista, resolveu o problema dele. Depois foram para casa, lavaram e a partir desse dia, o António nunca mais perdeu os seus dentes. Também começou a andar de bicicleta todos os dias, com a sua mãe, vivendo felizes para sempre.



6 batizado do ninho

Há muito, muito tempo, encontrava-se a Fiona, na cozinha, a preparar os convites para o batizado da sua filha, a Tugu. Enquanto isso, o Theek estava no seu quarto a pensar na vida e na carreira da Tugu quando adulta. Tudo isso, em vez de pensar no seu batizado.

No dia do batizado, a madrinha da Tugu chegou e começou a vertida com vestido lindo e uns sapatos reluzentes.

Então, foram para a igreja que se localizava no ponto do das Tormentas. Após chegarem à igreja, repararam que estavam cheios de pessoas e fúmicheiros. Então, começou o batizado: o padreinho e a madrinha foram até ao tanque batismal para acenderem a vela, meteram-na dentro do tanque batismal que estava com ninho em vez de água benta.

Depois do batizado, o Theek e a Fiona deixaram a Tugu para casa. Os pais dela começaram a dialogar e o Theek lamentava-se de não ter preocupado com a vida adulta da Tugu. Então, ele dirigiu-se à igreja e pediu desculpas ao padre, porque tentou batizar a Tugu mas, desta vez com água benta.

Há no chão pelo leite derramado.



A cavalo dado não se olha
os dentes

Era uma vez, uma menina muito teimosa, que se chamava Beatriz.

Certo dia o seu pai ofereceu-lhe uma presente. - O que é isso, o que é isso? - perguntou a Beatriz muito curiosa.

- É uma presente vinda de África, feita especialmente para ti! - exclamou o pai.

- Mas porque é que esse embrulho é tão diferente? - perguntou a Beatriz indignada.

- É porque veio de Marrocos. - respondeu o pai, já a perder a paciência.

Depois de um diálogo muito intenso e de um berro do pai, para abrir a presente.

Porém ela continuou com a sua teimosia e o pai, sem paciência, tirou-lhe o brinquedo

e disse-lhe o seguinte provérbio:

- A cavalo dado não se olha os dentes.
Assim, ela aprendeu a lição.



O caçador consumido

Num bosque escuro e profundo morava um caçador muito cruel e impiedoso para com os seus animais de estimação: o cão Carlos e o seu gato Gaspar.

O cão Carlos passava todas as tardes a caçar com o seu dono, enquanto o gato Gaspar passava o dia a dormir.

Mas, certo dia, tudo mudou pois o cão Carlos ficou gravemente ferido. A única opção do caçador era escolher o gato Gaspar para caçar.

O caçador esperava que o gato fosse uma boa opção para o cargo de fiel escravidão. Mas, no entanto, o gato mostrou-se muito trapalhão e desorganizado.

O caçador não teve opção, a não ser deixar o gato em casa com o cão Carlos. Ele pensava que a eficiência na caça iria melhorar. Um dia, o caçador acabou por levar uma cabeçada de um veado e aprendeu que "Quem não tem cão, caça com o gato".



c. Registos fotográficos do trabalho desenvolvido

Figura 48

Registo escrito, no caderno diário, dos textos narrativos, em grupos - (24/05/2023)



Figura 49

Atividade: “Dar vida a um provérbio” - concluir a colagem dos elementos do pergaminho e preparação para a dramatização da história construída, numa outra altura, em grupo (20/06/2023)

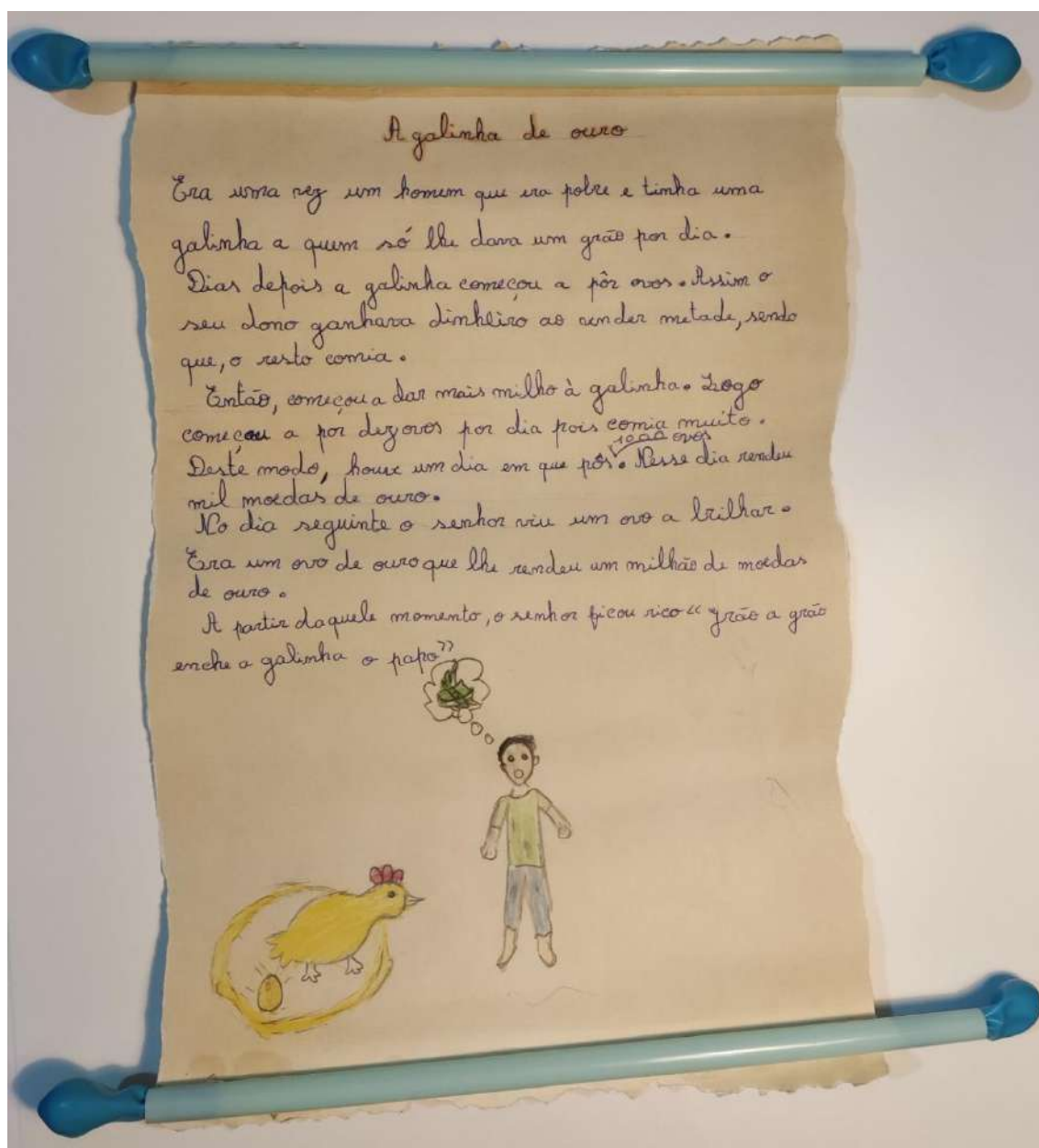


Figura 50

*Dramatização, em grupo, do texto narrativo, construído em grupo, usando o corpo e a voz
(20/06/2023)*



d. Texto narrativo / ilustração realizada por cada grupo



O batizado do vinho

Há muito, muito tempo, encontrava-se a Fiona, na cozinha, a preparar os convites para o batizado da sua filha, a Tugu. Enquanto isso, o Threk estava no seu quarto a pensar na vida e na carreira da Tugu quando adulta. Tudo isso, em vez de pensar no seu batizado.

No dia do batizado, a madrinha da Tugu chegou e começou a vestir-se com vestido lindo e uns sapatos reluzentes.

Entretanto, foram para a igreja que se localizava no pântano das Tormentas. Após chegarem à igreja, repararam que estava cheia de pessoas e familiares. Então, começou o batizado: o padrinho e a madrinha foram até ao tanque batismal para acenderem a vela, meteram-na dentro do tanque batismal que estava com vinho, em vez de água benta.

Depois do batizado, o Threk e a Fiona levaram a Tugu para casa. Os pais dela começaram a dialogar e o Threk lamentava de não ter preocupado com a vida adulta da Tugu. Então, ele dirigiu-se à igreja e pediu desculpas ao padre, porque teve de batizar a Tugu mas, desta vez com água benta.

"Não se chora pelo leite derramado."



Problema resolvido

Era uma vez um gato que quando nasceu um cão
a então na sua casa a fim.
Então um gato mandou convidar a muitos gatos para
ir com um esquadro planejaram um plano para não
terem medo do cão. Prepararam um instrumento que
quando o cão iam fazer alguma coisa iam ser eletrificados.
Quando um gato viu um cão na rua e entrou muito
medo o cão queria falar com eles se surto por causa do
medo então o gato disse:
- "Bom dia para o senhor". E o cão foi deitar o gato não que
não conseguiu e foi eletrificado.
Então os gatos usaram sempre esse equipamento para se
defenderem do cão.



Olho por olho, dente por dente

Éra uma vez, um menino chamado António Mendes que gostava muito dos seus dentes e de andar de bicicleta. Um dia quando andava de bicicleta, de bicicleta distraiu-se e foi contra uma árvore que estava no seu jardim. Com isso, perdeu dois dentes.

Passado algum tempo foi colocar os dentes de baixo da almofada e foi dormir. No dia seguinte ele recebeu 5 euros.

Quando foi ao dentista este viu no olho do António uma moeda.

Entretanto, o dentista disse:

— Olho por olho, dente por dente.

A mãe do António, como também era dentista, resolveu o problema dele. Depois foram para casa, lanchas. A partir desse dia, o António nunca mais perdeu os seus dentes. Também começou a andar de bicicleta todos os dias, com a sua mãe, vivendo felizes para sempre.



O caçador encurado

Num bosque escuro e profundo morava um caçador muito cruel e impiedoso para com os seus animais de estimação: o cão Carlos e o seu gato Gaspar.

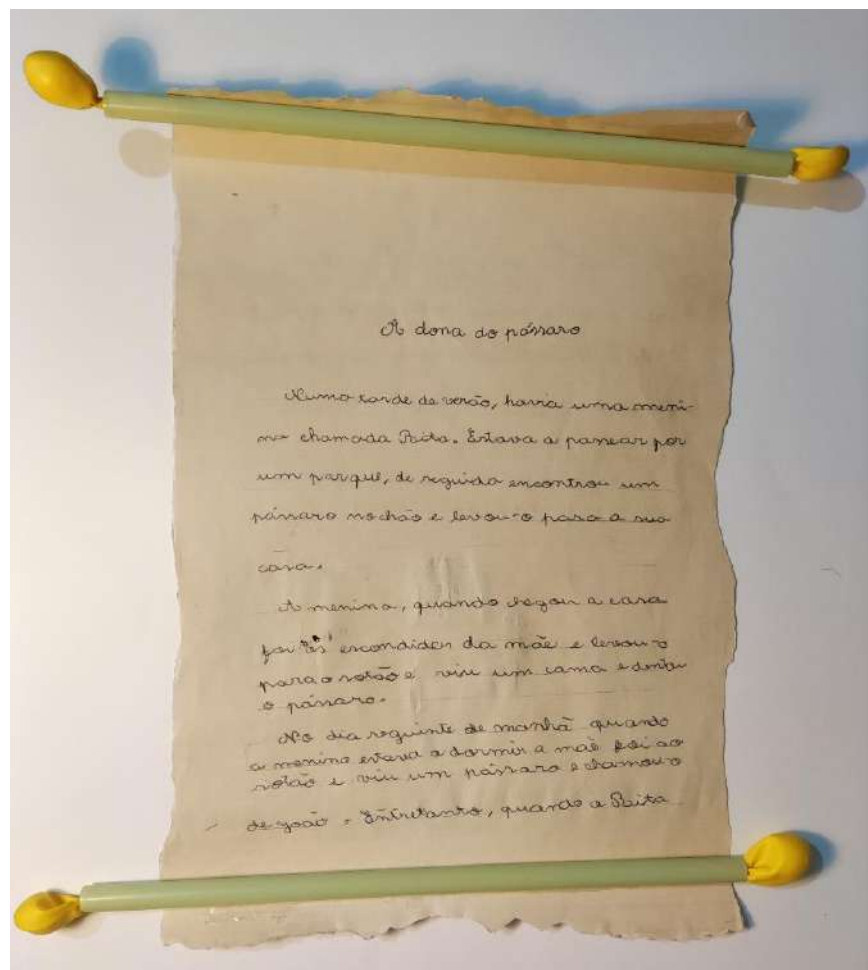
O cão Carlos passava todas as tardes a caçar com o seu dono, enquanto o gato Gaspar passava o dia a dormir.

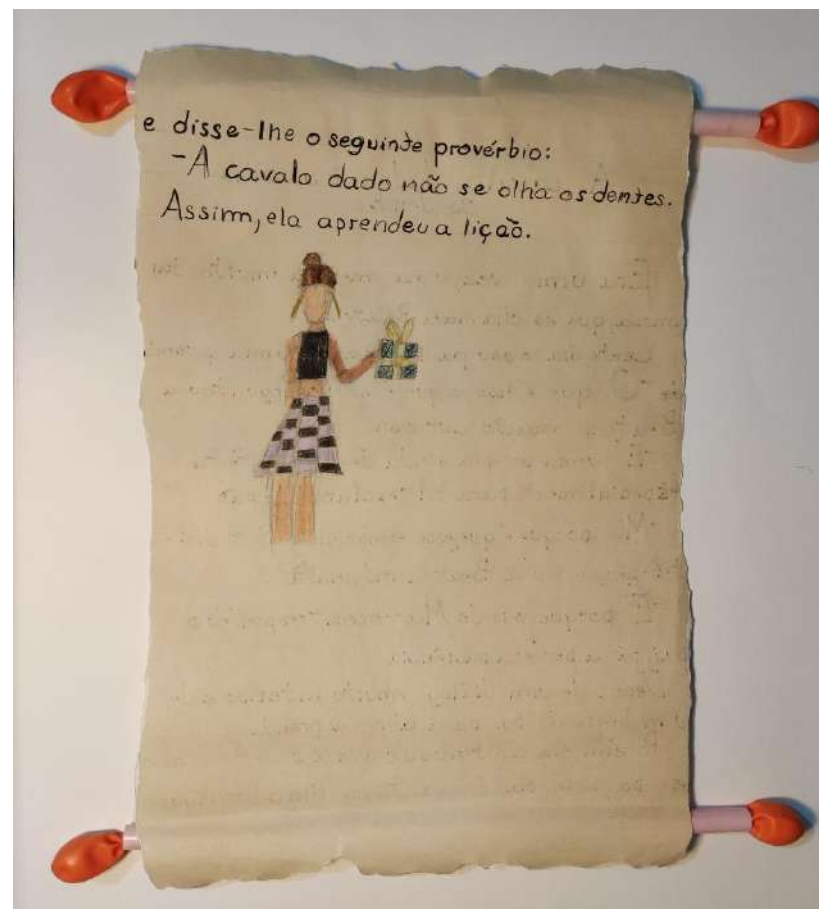
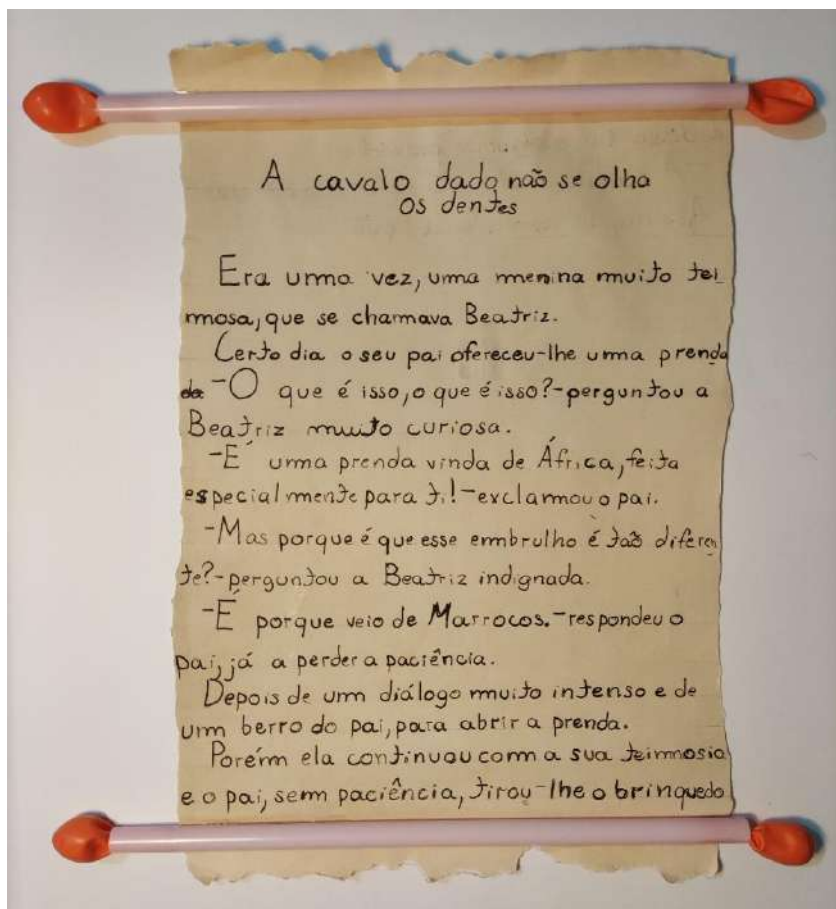
Mas, certo dia, tudo mudou pois o cão Carlos ficou gravemente ferido. A única opção do caçador era escolher o gato Gaspar para caçar.

O caçador esperava que o gato fosse uma boa opção para o cargo de fiel escudeiro. Mas, no entanto, o gato mostrou-se muito trapalhão e desorganizado.

O caçador não teve opção, e não se deu ao trabalho de deixar o gato em casa com o cão Carlos. Ele pensava que a eficiência na caça iria melhorar. Um dia, o caçador acabou por levar uma cabeçada de um veado e aprendeu que "Quem não tem cão, caça com o gato".







Anexo 23 – 3.^a atividade de EC: Poesia Visual - Convenção dos Deveres da Criança”

a. Plano de aula – 7 de junho de 2023

Plano de Aula n.º 30

Data: 07/06/2023

[illegible]

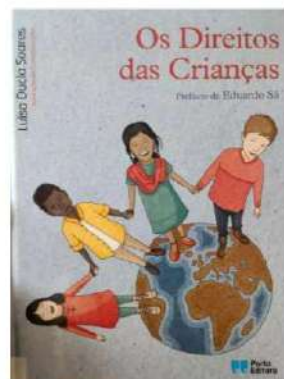
		- Diálogo professora estagiária/alunos(as): "- Por que acham importante numa sociedade haver além dos direitos os deveres? / - Que outros deveres além dos mencionados pela Luísa Ducla Soares poderíamos salientar? / - Hoje vamos aceitar o desafio que Luísa Ducla Soares faz nesse livro e vamos construir uma Convenção dos Deveres das Crianças, de forma poética. Melhor ainda através de uma poesia visual! Alguém sabe o que é isto da poesia visual?". - Apresentação de exemplos de poesia visual, com o apoio de suporte projetado, clarificando o que significa <i>poesia visual</i> - <i>caligrama</i>. - Apresentação de um programa que nos ajudará a ilustrar o poema visual alusivo aos Deveres das Crianças. *4 - Registo, no quadro de giz, de uma lista de <i>Deveres da Criança</i>. - Registo, no quadro caderno diário, de uma lista de <i>Deveres da Criança</i>.		11:15	
		- Escrita coletiva, em formato de poesia visual, usando um programa próprio, da Convenção dos Deveres da Criança, de forma poética e criativa.*4 - Distribuição de um material de apoio branco em formato A5. - Registo nesse material de apoio distribuído anteriormente da representação do poema visual alusivo aos <i>Deveres da Criança</i>. - Colagem, no caderno diário, do material de apoio distribuído anteriormente, onde consta a representação do poema visual alusivo aos <i>Deveres da Criança</i>.		11:20	
	- Escrever um poema (visual - caligrama), de forma criativa, sobre <i>Os Deveres da Criança</i>, integrando linguagem das artes visuais, nas suas experimentações: físicas e/ou digitais.		- Verificação da capacidade de colaborarem com respeito e interesse na construção coletiva de um poema, respeitando a estrutura de um poema e a utilização correta das suas formas de	11:40	
				12:00	
			representação.		

Observações/reflexões:

*3 Este vídeo, designado de "As crianças têm direitos como os adultos, sabias?", está disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/as-criancas-tem-direitos-como-os-adultos-sabias/>.

*4 Este programa encontra-se disponível: <https://www.languageisavirus.com/visual-poetry/>. Neste programa colocamos o texto e depois com o rato do computador desenhamos a figura que queremos e automaticamente o desenho é composto pelas palavras que inserimos.

Anexo B – Livro: "Os Direitos das Crianças" de Luísa Ducla Soares



b. Registos fotográficos

Figura 51

Primeiro passo - Poesia Visual sobre os Deveres da Criança: registo, no quadro de giz, de uma lista de deveres das crianças, resultantes de uma discussão coletiva

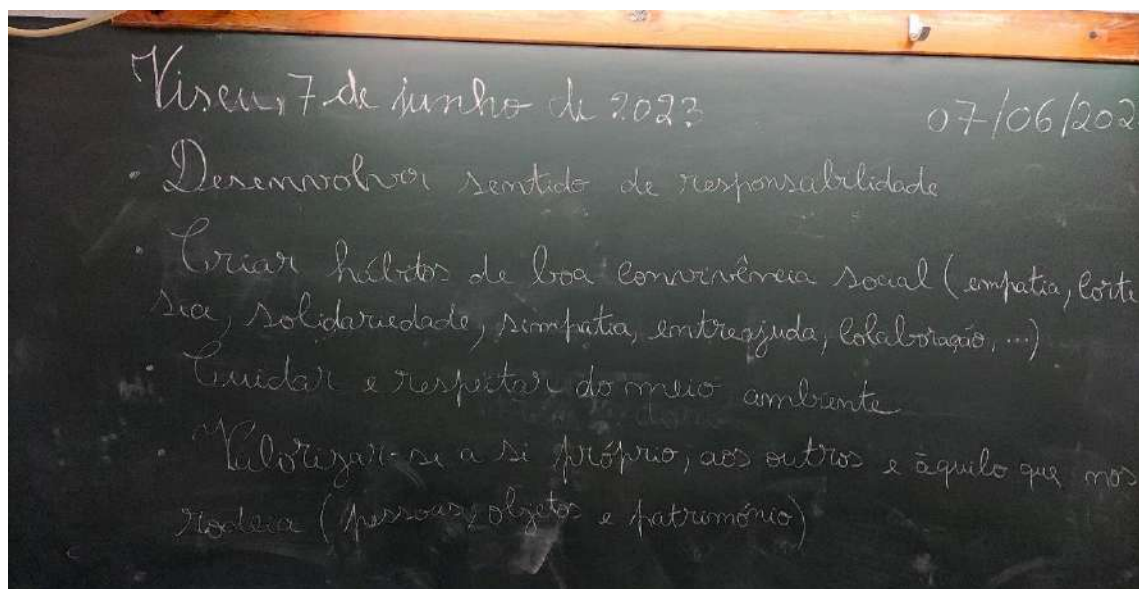
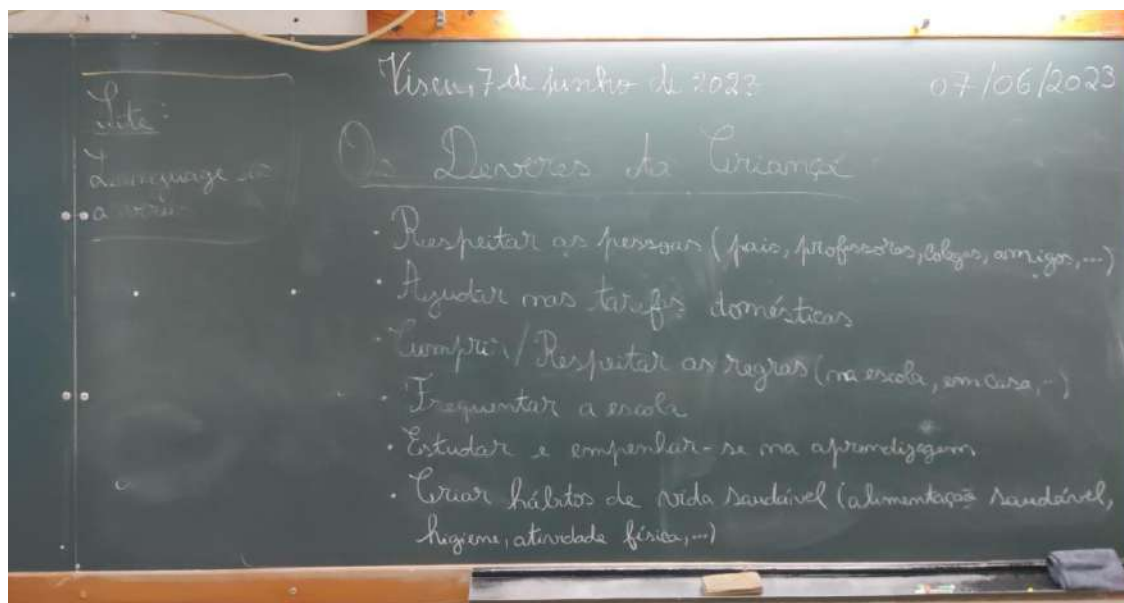


Figura 52

Segundo passo - Poesia Visual sobre os Deveres da Criança: registo, no quadro de giz, das ideias do formato do poema visual

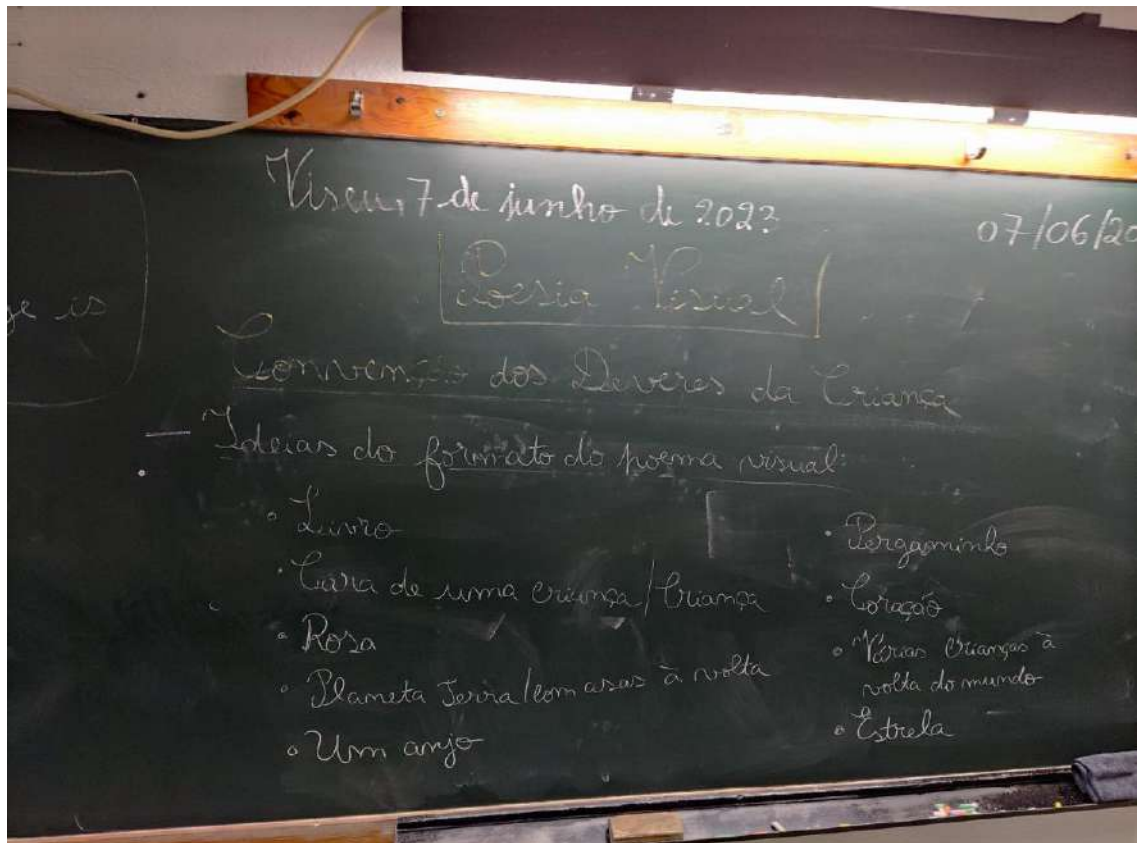


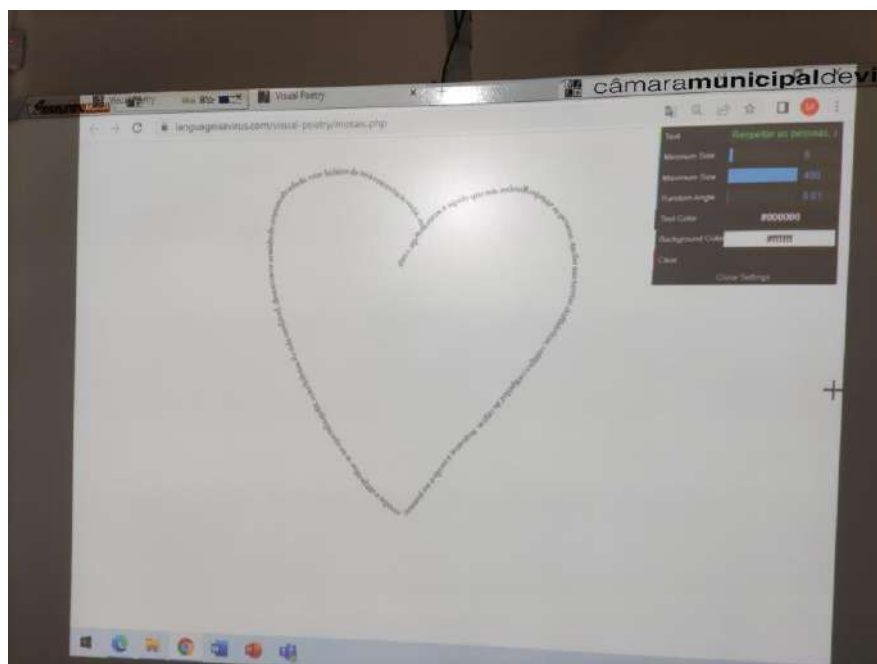
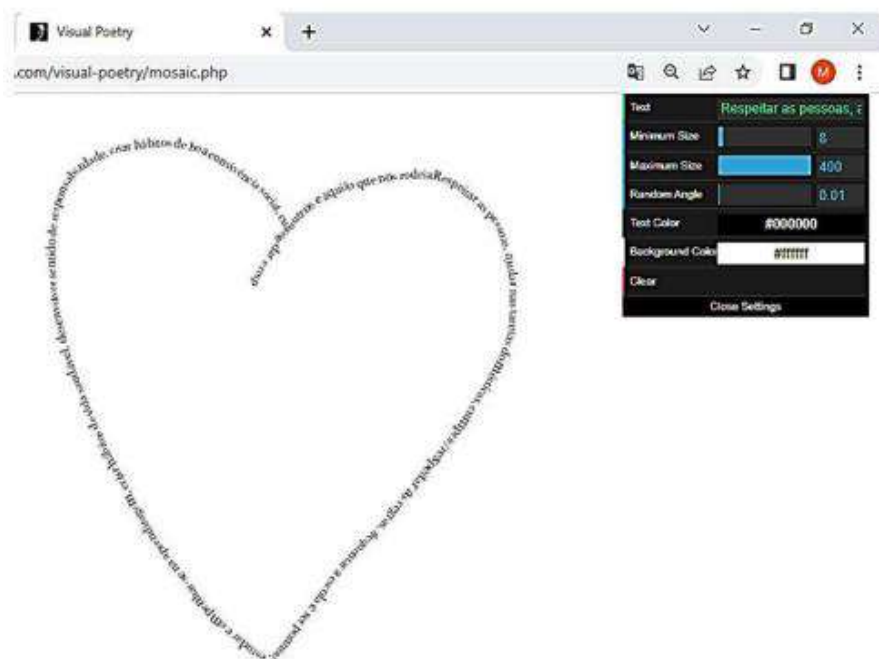
Figura 53

Registo no caderno diário do conjunto de deveres da criança e a forma de os representar em poesia visual, resultado de uma discussão coletiva

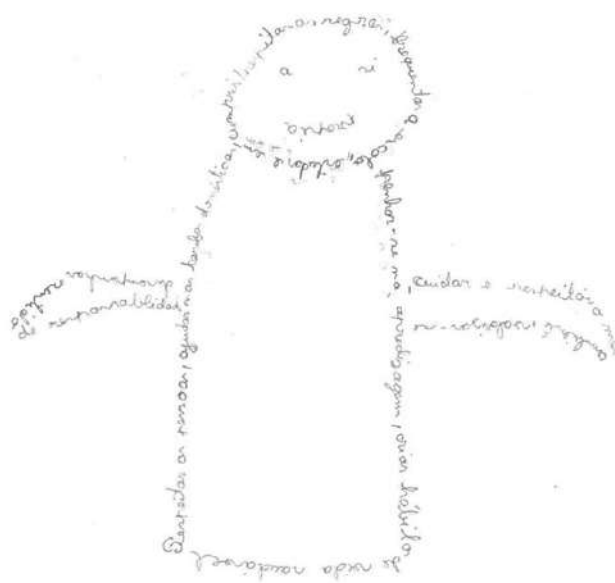
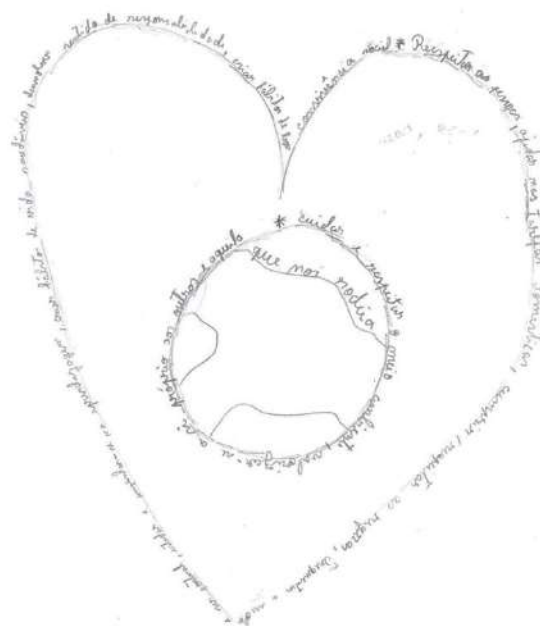
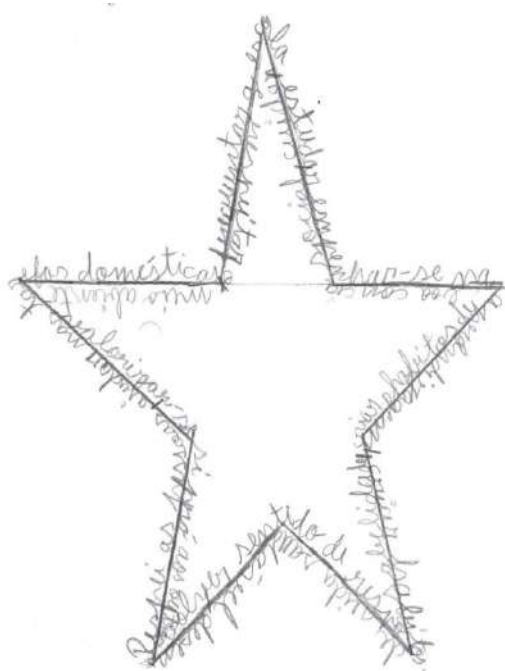


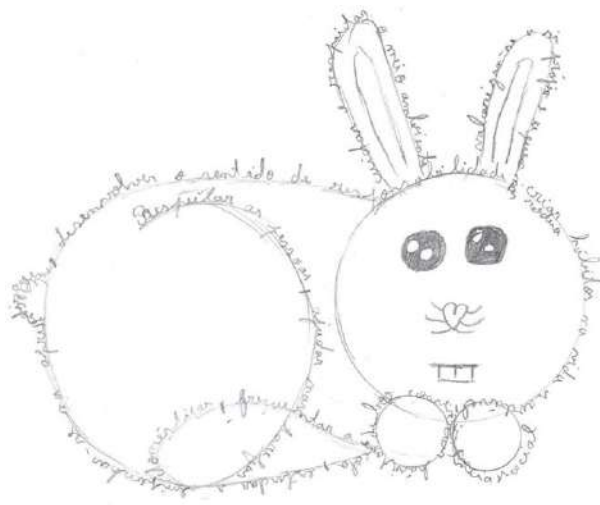
Figura 54

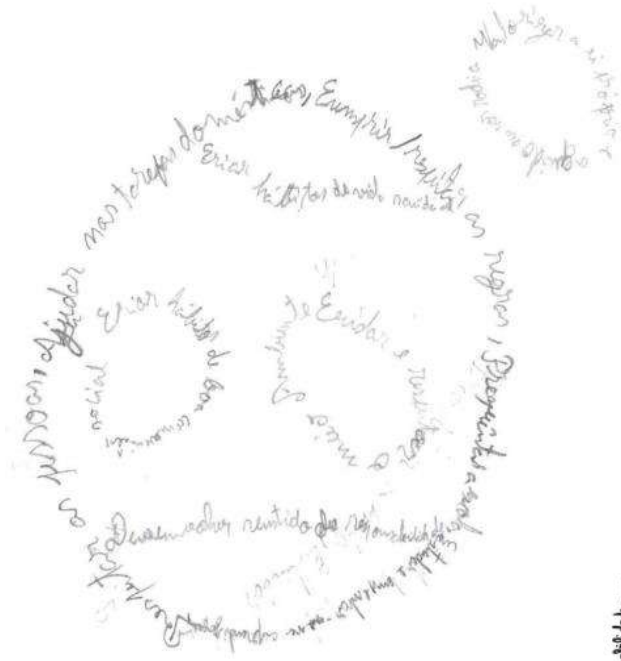
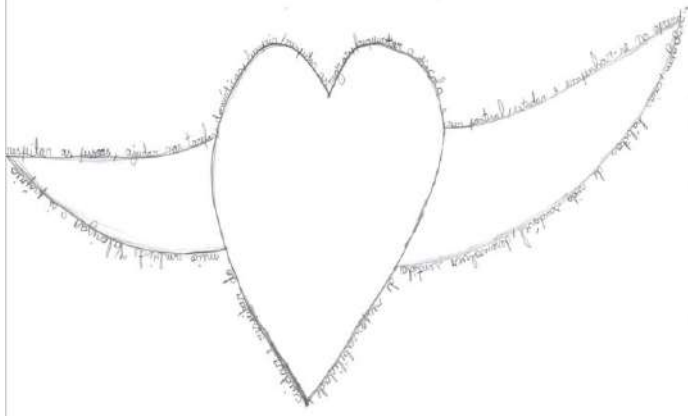
Terceiro passo - Poesia Visual sobre os Deveres da Criança: desenhado, por uma aluna, no programa "Language is a virus", com o formato eleito pela turma, por maioria

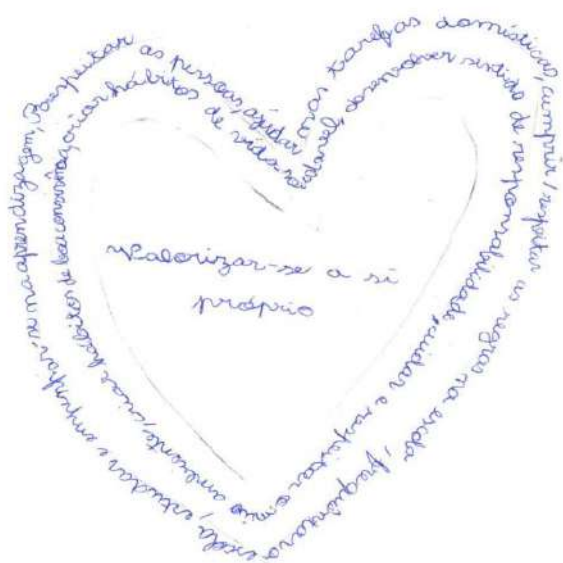


- c. Trabalho desenvolvido de cunho pessoal e individual pelos(as) alunos(as) da possibilidade de dar diferentes formas à convenção - Poesia Visual sobre os Deveres da Criança









Anexo 24 – 4.ª atividade de EC: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?”

a. Plano de aula – 20 de junho de 2023

Plano de Aula n.º 35

Data: 20/06/2023

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos/ Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português / Educação Artística - Artes Visuais / Cidadania e Desenvolvimento ● Educação Literária: - Livro Pop-up ● Escrita: - Carta - Escrita criativa ● Experimentação e Criação: - Criatividade nos mini-livros de reclamações e de elogios ● Interculturalidade (respeito pela diferença)	- Identificar características de diversos tipos de livro. - Ouvir ler uma história.	- Diálogo professoras estagiárias / aluno(a) / alunos(as) conducente à atividade a realizar de seguida: “- Hoje trago aqui diferentes livros. O que os diferencia? / - Temos aqui dois livros com o mesmo título e aparentemente iguais. Quem sabe o que os diferencia? / - Alguém sabe o que é um livro Pop-up?”. - Interpretação visual dos livros de diferentes dimensões e formatos (Anexo A). - Leitura, em voz alta, pela professora estagiária do livro Pop-up, intitulado “gosto de ti (quase sempre)” de Anna Llenas, com um instrumental de fundo.*1 - Interpretação visual e auditiva de uma história, nomeada de “gosto de ti (quase sempre)”, anteriormente lida: “- O que torna a relação do Rui e da Rita tão especial? / - O que significa a expressão “gosto de ti (quase sempre)”? / - Acham apenas relevante destacarmos as reclamações? Porquê? / - Acham importante respeitarmos as diferenças? Porquê?”. - Lançamento do desafio designado por “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?”: “- Hoje terão o desafio de olhar para vocês de uma outra forma e de dar vida a uma “nova pessoa”, junto com um(a) colega. Primeiro vão responder a um conjunto de perguntas sobre vocês, junto com o vosso par. Depois vão fundir as vossas diferenças e	- Análise da capacidade de usar a palavra para exprimir opiniões e partilha de ideias de forma audível, com clareza na identificação de características de diversos tipos de livro. - Observação da capacidade de escutar uma história contada, ao nível da concentração, da interpretação e da compreensão.	- Livros de diferentes dimensões e formatos - Livro Pop-up: “gosto de ti (quase sempre)” de Anna Llenas - Computador - Colunas - Material de apoio: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?” - Lápis - Borracha - Caneta - Cola - Quadro de giz - Giz - Caderno diário - Material de apoio branco, folhas A4 - Marcadores - Lápis de cor	09:00
					09:10
					09:20

	- Entrevistar um colega, segundo um conjunto de questões disponibilizadas. - Escrever uma carta, de forma criativa, resultante da fusão das características de 1 par de alunos(as).	semelhanças, a par das respostas dadas por cada par, e recriar uma nova pessoa, que una as vossas diferentes características. Irão apresentar à turma essa “nova pessoa”, por meio de um carta”. - Sorteio dos pares de alunos(as) para a realização do desafio proposto, através dos números de aluno(a). - Organização da turma em pares, segundo o resultado do sorteio.*2 - Distribuição a cada par de alunos(as) de um material de apoio intitulado de “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?” (Anexo B). - Realização de uma aparente entrevista ao colega A, do par, questionando as questões propostas no material de apoio distribuído anteriormente. - Registo, no material de apoio distribuído, das respostas dadas pelo colega A, do par. - Realização de uma aparente entrevista ao colega B, do par, questionando as questões propostas no material de apoio distribuído anteriormente. - Registo, no material de apoio distribuído, das respostas dadas pelo colega B, do par. - Colagem, no caderno diário, do material de apoio intitulado de “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?”. - Registo, no quadro de giz, de um esquema sobre os elementos que constituem a elaboração de uma carta. - Registo, no caderno diário, de um esquema sobre os elementos que constituem a elaboração de uma carta. - Escrita de uma carta, a pares, à turma, onde criam essa “nova pessoa”, resultante da fusão das características, das diferenças e das semelhanças entre o par, apoiado nas respostas dadas às questões propostas no material de apoio “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?”. Depois, de forma criativa, dão um nome a essa “nova pessoa”, resultante da fusão do par, que nomeia o remetente da carta.	- Análise da capacidade de trabalhar em coletivo, na finalização do livro (capa e contracapa), com respeito, colaboração, diálogo e consenso. - Verificação da capacidade de utilizarem processos de planificação, textualização e revisão, alusivos à carta.	- Tesoura	09:30 09:40 09:45
--	---	---	---	-----------	--

	- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas.	- Construção, criativa, de um mini-livro da junção das <i>reclamações</i>, distinguindo, por exemplo, as reclamações do colega A e do colega B, dentro do par. - Construção, criativa, de um mini-livro da junção dos <i>elogios</i>, distinguindo, por exemplo, as reclamações do colega A e do colega B, dentro do par. - Leitura, em voz alta, da carta construída a pares, à turma. - Apresentação dos mini-livros das <i>reclamações</i> e dos <i>elogios</i> pelos pares à turma.	- Observação da capacidade de ilustrarem <i>reclamações</i> / defeitos e elogios / qualidades, por meio de possíveis diversas técnicas e materiais, com uma apresentação clara, coerente e criativa.	10:05
				10:15
				10:30
Observações/reflexões: *1 O instrumental de fundo para contar esta história encontra-se disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HQSt_4HplDg. *2 Apenas um dos grupos será constituído por 3 elementos dado que, atualmente, a turma é composta por 23 alunos(as). Temos um total de 10 grupos de 2 elementos e um grupo de 3 elementos.				

Anexo A – Livros de diferentes dimensões e formatos



Anexo B – Material de apoio: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?”



gosto de mim (quase sempre)?

Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?



1. Quando te olhas ao espelho o que mais gostas em ti fisicamente (características físicas)? E o que gostas menos em ti?

2. Se tivesses um livro de reclamações/defeitos sobre ti, o que lá escreverias?

3. Se tivesses um livro de elogios/qualidades sobre ti, o que lá escreverias?

4. O que achas que te diferencia dos outros à tua volta?

5. Qual é o teu maior sonho?

6. Qual é o teu maior medo?

7. Gostas de ti (quase sempre)? Justifica.

b. Registos fotográficos

Figura 55

Interpretação visual e auditiva da história “gosto de ti (quase sempre)” de Anna Llenas

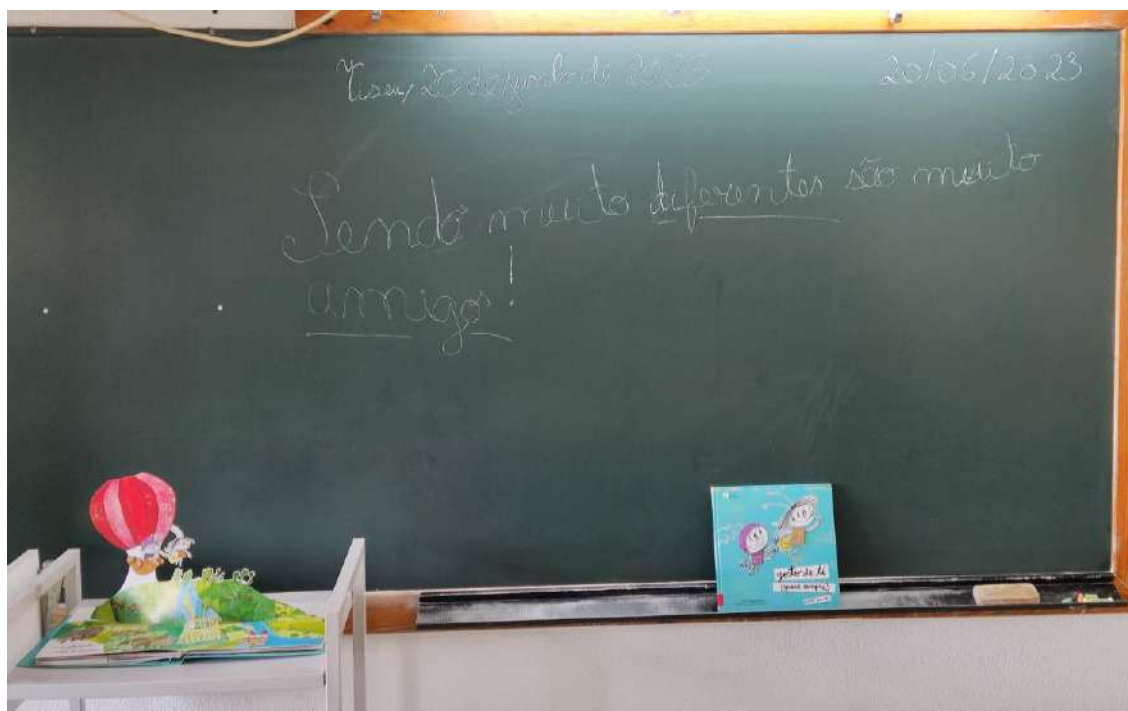


Figura 56

Curiosidade de dois alunos, após o intervalo na manipulação do livro



Figura 57

*Atividade: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?”
- momento onde fazem a ‘entrevista’ um ao outro, de acordo com as questões orientadoras propostas no material de apoio distribuído para o efeito*



Figura 58

Momento da construção da carta, na qual criam uma nova pessoa, resultante das características do par



Figura 59

Momento da leitura, à turma, das cartas construídas pelo par



Figura 60

Momento em que uma aluna explica e demonstra aos seus colegas como se constrói um mini-livro, liderando esta sessão



- c. Respostas dadas pelos(as) alunos(as) na entrevista a pares, atendendo às questões propostas no material de apoio distribuído intitulado de “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?”

Nota: as respostas transcritas dos(as) alunos(as) encontram-se, dentro do possível, exatamente como as escreveram. O que está a itálico mencionando “(aluna)” ou “(aluno)” significa que o(a) aluno(a) escreveu o nome do seu colega no registo que fez.

Tabela 23

4.^a atividade de EC: respostas dadas pelos alunos na entrevista a pares, a cada questão colocada no material de apoio distribuído

1. Quando te olhas ao espelho o que mais gostas em ti fisicamente (características físicas)? E o que gostas menos em ti?
- “O que eu não gosto e o meu sorriso, e o que gosto são a cor do cabelo.” (E1) - “O que eu menos gosto é o cabelo quando acordo e o que mais gosto (o meu colega não soube responder porém eu acho que são os seus olhos.)” (E2) - “Gosta dos seus olhos e não gosta das marcas na sua testa.” (E3) - “Eu o que gosto mais de mim é a minha cara e o que gosto menos é o braço direito.” (E4) - “Tu gostas mais de ti fisicamente é o cabelo e o que gostas menos é o olho.” (E5) - “Gosto mais em minha cara e o que menos gosto é a minha caspa.” (E6) - “os teus olhos (sugeri)” / “Usar óculos.” (E7) - “Dos meus olhos” / “Teimosa” (E8) - “A (aluna) gosta do cabelo e não gosta da sua boca.” (E9) - “Gosta raio do cabelo, não gosta da cabeça.” (E10) - “O meu cabelo e gosta menos dos dentes.” (E11) - “O meu cabelo e gosto menos das minhas unhas.” (E12) - “Gosto do seu cabelo e não gosto da sua pele atópica.” (E13) - “Tu gostas mais de ti fisicamente é o cabelo e o que gostas menos é as orelhas.” (E14) - “Cabelo do (aluno), nariz do (aluno).” (E15) - “Ela gosta do seu cabelo, (ela não sabe) eu sugeri as suas subracenhas.” (E16)

- “gosta: a cara” / “não gosta: sorriso.” (E17)
- “gosta mais peitoral menos orelhas.” (E18)
- “Cabelo, gosto menos pinta preta.” (E19)
- “gosta: os olhos” / “não gosta: braço esquerdo.” (E20)
- “O que gosto mais em mim é a minha casa e o que gosto menos é o meu cabelo quando o corto.” (E21)
- “Eu o que gosto mais de mim é o meu cabelo e o que menos gosto é as minhas costas.” (E22)

2. Se tivesses um livro de reclamações/defeitos sobre ti, o que lá escreverias?

- “Se tivesse um livro de reclamações escreveria que reclamava-me sobre mim, e responder mal aos outros por impulso.” (E1)
- “Se eu tivesse um livro de reclamações eu escreveria que era injusto eu ficar apenas 4 dias com a minha avó.” (E2)
- “A sua inteligencia.” (E3)
- “Eu escrevia no meu livro as maldades que já tive com os meus amigos.” (E4)
- “Eu escrevia lá que era pouco rápido.” (E5)
- “A teimosia e a raiva.” (E6)
- “usar óculos / ter cabelo grande.” (E7)
- “não ter cabelo com madeixas azuis.” (E8)
- “A (*aluna*) escreveria que as vezes é chata.” (E9)
- “Sô gordo, fico muito tempo no telemóvel.” (E10)
- “Dentes e pé.” (E11)
- “Escreveria as unhas.” (E12)
- “Ela escreveria que é desastrada.” (E13)
- “Eu escreveria lá que a minha cabeça é muito grande.” (E14)
- “Queria ser mais forte (O *aluno*).” (E15)
- “Ela queria ser mais rápida e alta.” (E16)
- “Pequeno, risse muito, cabelo pequeno.” (E17)
- “sobrancelhas muito grandes.” (E18)

- “Não encontrou defeitos.” (E19)
- “pequeno e cabeça dura.” (E20)
- “A minha teimosia.” (E21)
- “Eu escrevia no meu livro as maldades dos meus amigos.” (E22)

3. Se tivesses um livro de elogios/qualidades sobre ti, o que lá escreverias?

- “A sugestão que daria a (*mencionou o nome da aluna*) e que tem cabelo muito liso.” (E1)
- “(Como a minha colega não sabe responder eu assumi e acho que escreveria que ela é muito crida e criativa).” (E2)
- “Ser bom a partir coisas.” (E3)
- “Eu escrevia no meu livro os elogios que os meus colegas que já tiveram comigo.” (E4)
- “Eu escrevia lá que jogar muito bem futebol.” (E5)
- “A simpatia, pintura.” (E6)
- “ser alto.” (E7)
- “ser baixo.” (E8)
- “A (*aluna*) escreveria que é rápida.” (E9)
- “Sô forte.” (E10)
- “Cabelo e olhos.” (E11)
- “Desenhar, cabelo e unhas.” (E12)
- “Ela escreveria o facto de gostar do seu cabelo e dos seus olhos.” (E13)
- “Eu escreveria lá que eu sou muito alto.” (E14)
- “(Meu colega não sabe) Ele é rápido.” (E15)
- “Ela gosta do seu cabelo.” (E16)
- “Bonito, magro, joga mal futebol.” (E17)
- “ser forte e alto.” (E18)
- “olhos, cabelo, cor da pele.” (E19)
- “bonito, magro.” (E20)
- “Artes e simpatia.” (E21)

- “Eu escrevia no meu livro as minhas notas.” (E22)
4. O que achas que te diferencia dos outros à tua volta?
- “Eu achava de diferencia aos outros é ser baicha.” (E1) - “Ser baixa.” (E2) - “O facto de usar oculos.” (E3) - “A minha volta diferencia dos outros as caraterísticas.” (E4) - “Eu deferencio-me porque sou baixo e a tua voz.” (E5) - “cabelo e a cara.” (E6) - “altura / óculos.” (E7) - “Cabelo / roupa / altura / acessórios.” (E8) - “A (aluna) acha de diferente os seus gostos.” (E9) - “Sô um bocadinho raivoso.” (E10) - “Altura.” (E11) - “Cabelo.” (E12) - “O facto de ser forte e a altura dela.” (E13) - “Eu diferencio-me porque não tenho muita força.” (E14) - “Ele ce acha rapido.” (E15) - “Ela tem cabelo roxo.” (E16) - “És o mais pequeno.” (E17) - “ter cultura geral.” (E18) - “família ucrania, olhos verdes.” (E19) - “olhos azuis.” (E20) - “A minha teimosia, voz e cabelo.” (E21) - “A minha diferencia os gostos dos meus colegas.” (E22)
5. Qual é o teu maior sonho?
- “O maior sonho ter uma autoestima melhor.” (E1) - “O meu maior sonho é ter uma vida melhor.” (E2) - “Ser professor.” (E3)

- “O meu maior sonho é ser rico, e receber a Graça de Jesus.” (E4)
- “O meu maior sonho é ser jogador de futebol.” (E5)
- “Ser construtor.” (E6)
- “ser multimilionário.” (E7)
- “ter um coelho / no seu quarto.” (E8)
- “O maior sonho da (*aluna*) é ser chugadora” (E9)
- “Ser o melhor jogador de futebol.” (E10)
- “Ser bilionária.” (E11)
- “Viajar para Paris e Londres.” (E12)
- “O maior sonho dela é tornar-se pediatra e profesora de medecina.” (E13)
- “O meu maior sonho é ir á Maiami.” (E14)
- “Ser jogador de futebol profisional.” (E15)
- “Ser rápida.” (E16)
- “Ser gymer.” (E17)
- “ganhar a bola de ouro 9 vezes.” (E18)
- “aérohomem.” (E19)
- “ser fotebolista.” (E20)
- “Quero ir a frança.” (E21)
- “O meu maior sonho é sair de Portugal.” (E22)

6. Qual é o teu maior medo?

- “O maior medo ter um sismo.” (E1)
- “O meu maior medo é que a casa caia.” (E2)
- “Ser assaltado.” (E3)
- “O meu maior medo é os meus sonhos.” (E4)
- “Eu tenho medo de tubarões.” (E5)
- “A noite.” (E6)
- “perder os meus membros.” (E7)
- “morrer.” (E8)

- “O maior medo da (*aluna*) é que a sua família morese.” (E9)
- “É que a minha família morra.” (E10)
- “Escuro.” (E11)
- “Escuro e bombas atómicas.” (E12)
- “O maior medo dela é ficar sem a sua família.” (E13)
- “O maior medo é aranhas venenosas.” (E14)
- “Tem medo de não ter amigos.” (E15)
- “A sua mãe morre.” (E16)
- “Quinar.” (E17)
- “Fim do mundo.” (E18)
- “Ver o diabo.” (E19)
- “morrer.” (E20)
- “Privacidade.” (E21)
- “O meu maior medo é os meus sonhos.” (E22)

7. Gostas de ti (quase sempre)? Justifica.

- “Não, porque acho que sou burra, chata para os outros, feia e emprestável.” (E1)
- “Não, porque às vezes quando estou a falar com os outros me sinto uma formiga.” (E2)
- “Sim, porque até agora não cometeu quase nenhum erro.” (E3)
- “Gosto de mim quase sempre porque acho-me bonito.” (E4)
- “Eu gosto de mim sempre porque sou bonito.” (E5)
- “Quase sempre porque eu zango-me eu descarrego nas pessoas.” (E6)
- “Não, porque sou gordo.” (E7)
- “Sim, porque gosto de mim própria.” (E8)
- “Sim, porque ela gosta de si quase sempre.” (E9)
- “Não, porque não.” (E10)
- “Sim, porque sim.” (E11)
- “Sim, porque sim.” (E12)
- “Sim porque cada um tem as suas diferenças e isso é que os torna especiais.”

(E13)

- “Eu gosto de mim sempre porque sou bonito.” (E14)

- “Não, porque ele falou que o cabelo dele parece um ouriço quando despenteia.” (E15)

- “Não, porque o seu cabelo fica despentiado.” (E16)

- “Sim, porque és magro, lindo e engraçado.” (E17)

- “Sim, porque é muito bonito.” (E18)

- “Quase sempre.” (E19)

- “não, por quando fica nervoso diz o que pensa.” (E20)

- “Quase sempre, porque sou teimoso, ...” (E21)

- “Gosto de mim quase sempre, porque esforço-me.” (E22)

d. Cartas escritas pelos pares de alunos(as)

Visu, 20 de junho de 2023
Queridos alunos da turma 4º da

Espero que se encontrem bem da saúde, seu chamego Diego Linto. O meu cabelo é amarelo torrado, os meus olhos são castanhos claros e a minha cor de pele é bege.

Quando eu me olho ao espelho, gosto em mim do meu cabelo e os meus olhos, porém não gosto das minhas marcas na testa e da minha pele atópica.

Se tivesse de apontar num livro os meus defeitos escreveria que não gosto da minha inteligência e da falta de ser desatada, já se tivesse de apontar num livro as minhas qualidades escreveria que gosto do meu cabelo e que sou boa a fazer coisas.

Eu sou forte, alta e não ocular e acho que me torna diferente dos outros.

Os meus sonhos são: ser professora (medicina) e ser podiatra. E ser como todos eu tenho medos que são: ser atada e ficar sem a minha família.

Eu gosto de mim (quase sempre), porque ainda não cometi muitos erros!

abraço,

Diego Linto

P.S - Digamos respeito as diferenças dos outros, porque todos somos diferentes e isso é que nos torna especiais!

Visu, 20 de junho de 2023

Olá
Turma 4º

Espero que estejam bem. Hoje eu vim-me apresentar, quando me olho ao espelho o que eu mais gosto em mim. Fisicamente são os olhos e o cabelo. O que eu menos gosto em mim é o sorriso e o cabelo quando acorda. Se eu tivesse um livro de reclamações eu escreveria que acho uma injustiça ficar 4 dias em casa da minha avó, reclamaria sobre mim e de ser má com os outros por impulso. O que acho que me diferencia dos outros é eu ser baixa. O meu maior sonho é ter uma autoestima e, rotina boa e uma vida melhor. O meu maior medo é sermos e que a coisa caia.

Eu não gosto de mim porque quando estou a falar com alguém sinto-me que sou burra, feia, chata para os outros e imprestável.

Imderação,

Zaya
P.S - Não importo as diferenças só importa o coração.
*uma formiga

Viçosa, 20 de junho de 2023

Olá Turma 4^a do Ensino

Sou o Galvão e estas são as minhas características. Quando me olho no espelho gosto mais de mimho face e não gosto do meu cabelo. Os meus defeitos é ser tímido e ficar com raiva facilmente. As minhas qualidades são ser simpático e ser bom em artes plásticas. Eu acho que me diferencia dos outros, porque a minha cara, voz e cabelo são diferentes. O meu maior medo é a mãe por isso tenho problemas psicológicos.

Eu gosto que se de mim sempre pois sou tímido e vergo-me facilmente. A partir destas palavras espero que me conheçam melhor.

Um abraço,
de Galvão

P.S - Espero que respeitem melhor as diferenças dos outros

Turma do 4^a

Viçosa, 20 de junho de 2023

Olá eu chamo-me Daniel Badzian Ozório Ferreira, os meus amigos tratam-me por Daniel.

Quero-vos dizer que vou para a vossa turma! Eu sou muito forte, alto, a minha família é moramara e por isso tenho muita cultura geral da Ucrânia.

O meu sonho é ganhar 9 vezes a bola de ouro e quando me reformar ser aeróbico. O meu medo é que o mundo acabe. E se tiver um livro de reclamações escreva que tenho sobranças muito grandes.

E se tiver um livro de elogios, não é para me gabar, mas sou muito bonito.

Parabéns

Um grande abraço
Daniel

P.S: É importante atendermos a nós próprios e aos outros.

, 20 de junho de 2023

Olá 4º!!

Com vos falar sobre mim, espero que se encontrem bem.
Eu tenho 1,49 m eu gosto mais em mim do meu cabelo encanecido e longo e gosto menos dos meus dentes, isto é o que penso de mim.

Sou boa a desenhar e linda e tenho medo de uma loba, atômica e o meu sonho é viajar.

E isto por hoje.

Um beijinho da VIPI :)

PS: Todos são diferentes e é preciso respeitar.

Para: 4º

Terça, 20 de junho de 2023

Olá turma do 4º. Eu sou o Beto o vosso novo amigo e vim dizer ao meu defensor e o que eu mais gosto facicamente do meu cabelo, mas não gosto de meus olhos e orelhas.

Se eu tivesse um livro sobre os meus defeitos escreveria que tinha uma cabeça grande, e sou pouco rápido. E se tivesse um livro sobre coisas boas escreveria que sou jogador de futebol muito bom e sou alto. E ainda volto a ser muito prezo e baixo. O meu maior sonho é ser jogador de futebol e ir o Nelson. O meu maior medo não falar e ainda nem sei.

Eu gosto de mim porque me sinto bonito.

Com carinho

Beto! ♥

P: A importância de saber os nossos defeitos e qualidades e que temos de nos valorizar

Dr. Encanto

Viseu, 20 de junho de 2023

Olá alunos do 4º

Chamo-me Bisi! Quando me olho no espelho o que gosto em mim fisicamente é dos meus olhos, e não gosto de ser demasiado a usar óculos.

Se eu tivesse um livro de reclamações encheria de cabelo grande, usar óculos e não ter modéstia aqui.

Se eu tivesse um livro de elogios encheria de baixo e ser alta.

O que me diferencia das outras é o meu cabelo, roupa, acessórios, altura e óculos.

O meu sonho é ter um cabelo verdadeiro no quarto e ser multimilionária.

O meu maior medo é perder os meus membros do corpo e morrer.

Tenho momentos que gosto de mim, porque gosto de mim e à momentos que não gosto de mim, porque sou grande.

Até quem bem, e um abraço da Bisi.

P.S. - Agora já sabem que tenho todas características diferentes e tenho de aceitar isso.

Viseu, 20 de junho de 2023

Olá 4º!

Olá eu chamo-me Beto. Quando me olho ao espelho gosto do meu olho mas não gosto do meu nariz. Se eu tivesse um livro de reclamações diria que era pequeno que não muito. Se tivesse um livro de elogios diria que era bonito e magro. O que eu acho que me diferencia das outras é minha altura e que eu sou mais pequeno. O meu maior medo é morrer. O meu maior sonho é ser multimilionário e viajar. Eu não gosto de mim, porque sou pequeno e gordo. Eu não gosto de mim, porque sou pequeno e gordo. Eu não gosto de mim, porque sou pequeno e gordo.

Um abraço

Beto

P.S. Não devemos julgar os outros pela aparência.

Cesur, 20 de junho de 2023

Olá colegas do 4º

Espero que esta carta vos encontra de boa saúde. Por aqui está tudo bem.

O meu nome é Alessi e tenho 10 anos. Quando me olho ao espelho o que eu gosto mais em mim é o meu cabelo e o que eu mais odeio são as minhas sobrancelhas.

Se eu tivesse um livro de reclamações eu seria mais alto e se eu tivesse um livro de elogios eu escreveria lá que eu tenho cabelo ruivo e que eu sou muito rápido.

O meu maior sonho é ser jogador de futebol e o meu maior medo é não ter amigos.

Eu quase nunca gosto de mim, porque quando eu ajeito o meu cabelo fica despendado.

Escrevo bem meus amigos.

Um beijo,

Alessi

P.S. Já agora ... respeitem as diferenças.

Viana, 20 de junho de 2023

Olá turma do 4º!

Eu chamo-me Rodolva e quando me vejo ao espelho o que gosto mais é da minha cara e do meu cabelo. Se eu tivesse um livro de reclamações escreveria as maldades dos meus colegas. Eu escreveria no meu livro de elogios as minhas notas e as qualidades boas que já tiveram comigo. O que me diferencia dos outros são os meus gostos e as minhas características. O meu maior sonho é ficar rico, sair de Portugal e receber a graça de Jesus. O meu maior medo é os meus sonhos. Eu gosto de mim, porque esforço-me e acho-me bonito.

Um beijinho,

Rodolva

P.S. Se não respeitamos a pessoa ela ainda nos pode fazer a mesma coisa no futuro. É importante termos empatia pelo outro.

Carta

Lisboa, 20/06/2023

Ola turma 4º

Espero que a vossa turma esteja bem.
Eu chamo-me Garrapa e o que eu gosto mais
em mim quando me olho ao espelho é do cabelo.

O meu maior medo é que a minha família morra e
o meu maior sonho é ser futebolista.

A diferença de mim para os outros são os meus
gostos e a minha raiva.

Os meus pontos altos são a minha rapidez e a
minha força, os meus pontos baixos são às vezes sou
chato e fico muito tempo ao telemóvel.

Eu gosto de mim sempre!

Fiquem bem!

Um abraço do Garrapa.

P.S. - Espero que vos corra bem o ano letivo!
e lembrem-se que a diferença não importa!

Anexo 25 – O gosto pela escrita e suas razões | 1.º convite à reflexão sobre a escrita (22 de maio de 2023)

- Justificações dadas pelos(as) alunos(as) que assinalaram gostar de escrever, no início do estudo (22 de maio de 2023) - questão n.º 3.1. do 1.º inquérito

Categorias	Resposta(s)
Tipo de texto	“Sim, mas dependendo do tipo de texto.” (R1.)
	“Depende do tipo de texto.” (R5.)
Possibilidade de expressão e incremento e partilha da imaginação	“Sim, porque posso exprimir-me e usar a minha imaginação.” (R8.)
	“Eu gosto de escrever porque podemos partilhar a nossa imaginação.” (R12.)
Libertação da criatividade e aumento do vocabulário	“Sim, porque liberta a criatividade e aumenta o vocabulário.” (R7.)
Melhoria da caligrafia	“Eu gosto de escrever porque eu tento melhorar a minha letra cada vez mais.” (R11.)
	“Sim porque depois a minha letra fica bonita.” (R19.)
Gosto e interesse pela escrita	“Sim, porque gosto de fazê-lo.” (R9.)
	“Eu gosto de escrever, porque é interessante.” (R17.)
Finalidade da escrita	“Sim, eu gosto de escrever mas textos não.” (R20.)
Oportunidade de criar histórias	“Sim, porque posso criar histórias.” (R4.)
Preferência pela disciplina	“Sim porque eu prefiro escrever que matemática.” (R13.)
Necessidades futuras (profissão)	“Eu gosto de escrever, porque para percontrutor preciso de escrever.” (R14.)
Oportunidade de aprendizagem	“Eu gosto de escrever, porque enriquece o nosso conhecimento e vai-nos ajudar ao longo da vida.” (R2.)
	“Sim, porque aprendo novas coisas.” (R24.)

- Justificações dadas pelos(as) alunos(as) que assinalaram não gostar de escrever, no início do estudo (22 de maio de 2023) - questão n.º 3.1. do 1.º inquérito

Categorias	Resposta(s)
Falta de criatividade	- “Eu não gosto de escrever porque sou pouco criativa.” (R3.)

Esforço físico e mental	- “Não gosto de escrever porque é muito cansativo e chato.” (R6.)
	- “Eu não gosto de escrever porque fico com dores nos dedos.” (R10.)
	- “Não gosto de escrever, porque cansa a mão.” (R15.)
	- “Não, porque é muito cansativo.” (R16.)
	- “Eu não gosto de escrever, porque quando escrevo muito começa-me a doer a mão.” (R18.)
	- “Eu não gosto de escrever porque é muito cansativo.” (R21.)
	- “Eu não gosto de escrever porque é muito cansativo.” (R22.)
Sensação de aborrecimento	- “Eu não gosto de escrever, porque é aborrecido.” (R23.)

Anexo 26 – O gosto pela escrita e suas razões | 2.º convite à reflexão sobre a escrita (20 de junho de 2023)

- Justificações dadas pelos(as) alunos(as) que assinalaram gostar de escrever, no fim do estudo (20 de junho de 2023) - questão n.º 3.1. do 2.º inquérito

Categorias	Resposta(s)
Liberdade na escrita	- “Sim, eu gosto de escrever, porque eu gosto de escrever livremente.” (A1.)
Oportunidade de expressão	- “Porque podemos expressar os nossos sentimentos.” (A3.)
	- “Sim, porque posso exprimir-me.” (A5.)
	- “Eu gosto de escrever porque me expresso.” (A22.)
Melhoria da caligrafia	- “Sim porque gosto de fazer letra bonita.” (A4.)
Rapidez na escrita	- “Sim, porque estou a aprender a escrever mais rápido.” (A6.)
Incremento da imaginação	- “Eu gosto de escrever, porque temos mais imaginação.” (A7.)
	- “Sim, porque podes inventar qualquer coisa.” (A9.)
	- “Sim porque podemos usar a nossa imaginação.” (A11.)
	- “Eu gosto de escrever pois podemos liberar a nossa imaginação do mundo.” (A20.)
Sentimento de calma	- “Eu gosto de escrever, porque me sinto calmo.” (A10.)
Gosto/Preferência pela disciplina	- “Eu gosto de escrever, porque a minha disciplina favorita é Português.” (A12.)
Sentimento de diversão	- “Sim porque é divertido.” (A15.)
Gosto por uma das atividades de escrita criativa desenvolvidas	- “Eu não gosto de escrever, mas nesta atividade gostei.” (A17.)
Incremento da motivação	- “Eu gosto porque deixa-me motivado.” (A19.)
Melhoria da capacidade de escrita	- “Sim porque eu quero cada dia escrever muito bem.” (A21.)

- Justificações dadas pelos(as) alunos(as) que assinalaram não gostar de escrever, no fim do estudo (20 de junho de 2023) - questão n.º 3.1. do 2.º inquérito

Categorias	Resposta(s)
Preguiça	"Não, porque sou preguiçoso." (A2.)
Dificuldades em expressar-se e em ter criatividade	"Eu não gosto de escrever porque não me consigo expressar bem e não tenho criatividade." (A8.)
Esforço físico e mental	"Eu não gosto de escrever, porque escrevemos muito e suamos." (A13.)
	"Porque cansa a mão." (A14.)
	"Eu não gosto de escrever, porque fica-me a doer o pulso." (A16.)
	"Não, cansa." (A18.)

Anexo 27 - Preferências de escrita face ao tema livre e ao tema proposto

- Justificações para preferir tema livre, quando escreve (assinalou a opção Tema livre) e sugestões de temas

Categorias	Resposta(s)
Liberdade de escolha	"Gosto de escrever tema livre porque posso usar as minhas ideias." (R1.)
	"Eu prefiro o tema livre, porque posso escrever sobre uma coisa que gosto." (R2.)
	"Tema livre porque eu posso criar as minhas histórias." (R4.)
	"Prefiro tema livre, porque posso escrever o tema que quiser." (R6.)
	"Porque não tem instruções e podemos fazer o que quisermos e a sugestão: Mundo Mágico." (R7.)
	"Eu prefiro tema livre, porque posso escolher os meus personagens." (R11.)
	"Eu quando escrevo o que prefiro é tema livre, porque eu posso escolher o tema que quiser por exemplo: construção." (R14.)
	"Eu escolhi tema livre, porque posso escrever com os meus temas." (R15.)
	"Eu gosto de tema livre, porque o que me apetece." (R17.)
	"Eu gosto de temas livres, porque sinto-me livre a escrever: textos, poesias ..." (R18.)
	"Eu gosto de tema livre, porque eu posso escrever coisas eu próprio gosto." (R20.)
	"Eu gosto de escrever tema livre, porque podemos escrever o que quisermos." (R23.)
	"Eu escolho tema livre, porque gosto muito de fazer sobre locais como a praia." (R24.)
Incremento da imaginação e da criatividade	"Tema livre, porque posso fazer o que me apetecer. Eu escolheria o texto informativo ou narrativo, porque gosto de escrever sobre animais e de libertar a minha criatividade." (R8.)
	"Podemos criar histórias a partir da tua imaginação; Um dia tripulado, Uma noite num caixão." (R12.)
	"Eu escolhi tema livre porque posso ter mais criatividade." (R16.)

Dificuldades em pensar o que escrever no tema proposto	“Eu prefiro tema livre porque se for tema proposto não consigo pensar no que fazer.” (R21.)
Sugestão de tema	“Uma floresta um pássaro Árvore viva.” (R22.)
Não justificou	(R19.)

- Justificações para preferir tema proposto, quando escreve (assinalou a opção Tema proposto) e sugestões de temas

Categorias	Resposta(s)
Falta de criatividade	- “Eu prefiro escrever com um tema proposto porque não tenho criatividade.” (R3.)
Facilidade/Clareza do que escrever	- “Porque quando é tema proposto é mais fácil e gostava que um texto tivesse: uma menina, sopa, bruxa e mãe.” (R9.)
	- “Eu prefiro tema proposto porque não tenho dúvidas do que escrever por exemplo um texto com praia, gato, formiga.” (R10.)
Dificuldade na gestão de ideias	- “Eu prefiro tema proposto porque o tema livre tenho muitas ideias.” (R13.)

Anexo 28 – Justificações relativas à sua opinião sobre a primeira atividade de escrita criativa desenvolvida: “Livro-objeto (acordeão) - Zoológico Extravagante”

- Justificações para ter gostado da atividade: “Livro-objeto (acordeão) - Zoológico Extravagante” (assinalou a opção Gostei)

Categorias	Resposta(s)
Atividade criativa/diferencial, com um sentimento de diversão	“Eu gostei porque achei fora do comum e divertido de criar o nosso próprio animal.” (A8.)
Gosto pela escrita	“Eu gostei de escrever porque é fixe.” (A17.)

- Justificações para ter gostado muito da atividade: “Livro-objeto (acordeão) - Zoológico Extravagante” (assinalou a opção Gostei muito)

Categorias	Resposta(s)
Apreciação da dimensão estético-literária do livro-objeto (acordeão)	“Eu gostei muito, porque eu acho que vai ficar bem.” (A1.)
	“Pela capa e pelas imagens.” (A2.)
	“Porque ficou muito engraçado e diferente.” (A5.)
	“Gostei muito, porque no final ficou bonito.” (A6.)
	“Eu gostei muito, porque o livro é muito giro.” (A7.)
	“Gostei porque o formato é engraçado e divertido.” (A11.)
	“Eu gostei, porque é bonito e fixe.” (A13.)
Preferência pelo tema	“Porque gosto de animais.” (A4.)
Sentimento de participação	“Sim, porque eu fasso parte.” (A9.)
Metodologia de trabalho	“Eu gostei pois fizemos tudo em grupo.” (A10.)
Apreciação de um diferente contexto de escrita	“Eu gostei dessa atividade porque foi uma forma nova de escrever.” (A12.)
	“Porque foi um trabalho interessante.” (A15.)
	“Nesta atividade eu não gostei eu amei.” (A18.)

	“Porque eu adoro este tipo de trabalho.” (A19.)
Sentimento de diversão	“Eu gostei muito, porque foi divertido.” (A16.)
Esforço/Empenho	“Esforçamo-nos bastante.” (A22.)
Não justificou	(A3.)
	(A20.)

Anexo 29 – Justificações relativas à sua opinião sobre a segunda atividade de escrita criativa desenvolvida: “Dar vida a um provérbio - Escrita num ‘pergaminho’”

- Justificação para ter gostado pouco da atividade: “Dar vida a um provérbio - Escrita num ‘pergaminho’” (assinalou a opção Gostei pouco)

Categoria	Resposta(s)
Motivo (escrita)	“Eu não gostei, porque tínhamos de escrever.” (A13.)

- Justificações para ter gostado da atividade: “Dar vida a um provérbio - Escrita num ‘pergaminho’” (assinalou a opção Gostei)

Categorias	Resposta(s)
Metodologia de trabalho	“Porque fiz em grupo.” (A4.)
	“Foi interessante mas prefiro sozinho(a).” (A22.)
Criatividade (do grupo)	“Eu gostei porque o meu grupo foi muito criativo.” (A10.)
Apreciação do contexto de escrita	“Foi interessante.” (A14.)
	“Foi interessante.” (A15.)
	“Eu achei legal.” (A18.)
Oportunidade de convívio entre colegas	“Eu gostei, porque convivi com os meus colegas.” (A16.)
Gosto pela escrita	“Eu gosto de escrever porque é fixe.” (A17.)

- Justificações para ter gostado muito da atividade: “Dar vida a um provérbio - Escrita num ‘pergaminho’” (assinalou a opção Gostei muito)

Categorias	Resposta(s)
Destaque da expressão dramática (através do corpo e voz)	“Eu gostei muito, porque a atuação foi engraçada.” (A1.)
	“Gostei muito, porque os gestos estavam engraçados.” (A6.)
	“Sim, porque foram engraçados.” (A9.)
Metodologia de trabalho	“Pois trabalhamos em grupo.” (A2.)

	"Eu gostei muito porque fiquei num grupo bom e porque foi muito divertido." (A8.)
	"Porque em grupos pudemos dar vida a 1 provérbio." (A11.)
Apreciação de um diferente contexto, de aprendizagem e treino da escrita	"Gostei muito porque foi uma forma divertida de aprender e treinar a escrita." (A5.)
	"Eu gostei dessa atividade porque foi divertida." (A12.)
Liberdade no processo de escrita	"Eu gostei muito, porque podíamos escrever o que queríamos." (A7.)
Sentimento de ansiedade	"Porque faz-me ansioso." (A19.)
Gosto pela disciplina	"Porque eu gosto muito de tudo de português." (A21.)
Não justificou	(A3.)
	(A20.)

Anexo 30 – Justificações relativas à sua opinião sobre a terceira atividade de escrita criativa desenvolvida: “Poesia Visual - Convenção dos Deveres da Criança”

- Justificações para ter gostado pouco da atividade: “Poesia Visual - Convenção dos Deveres da Criança” (assinalou a opção Gostei pouco)

Categorias	Resposta(s)
Insatisfação face à falta de oportunidade de escrita (no quadro de giz e/ou no computador)	“Não gostei muito porque nem todas as pessoas foram escrever.” (A10.)
Não elaborou o desenho	“Eu gostei pouco, porque não fiz o desenho.” (A16.)

- Justificações para ter gostado da atividade: “Poesia Visual - Convenção dos Deveres da Criança” (assinalou a opção Gostei)

Categorias	Resposta(s)
Gosto pelos direitos das crianças	“Porque eu gosto muito dos nossos direitos.” (A4.)
Preferência por outro formato da “Convenção dos Deveres da Criança”	“Porque preferia outro formato.” (A5.)
Dificuldades na elaboração do formato pessoal proposto da “Convenção dos Deveres da Criança”	“Não adorei porque era difícil fazer o formato.” (A11.)
Extensão da produção escrita	“Não escrevemos muito.” (A13.)
Apreciação de um diferente contexto, de aprendizagem e treino da escrita	“Gostei de ler.” (A14.)
	“Foi criativo.” (A15.)
	“Eu gosto porque é fixe.” (A17.)
	“Aprendizagem digital é divertida.” (A22.)
Não justificou	(A20.)

- Justificações para ter gostado muito da atividade: “Poesia Visual - Convenção dos Deveres da Criança” (assinalou a opção Gostei muito)

Categorias	Resposta(s)
Apreciação da dimensão estética da “Convenção dos Deveres da Criança”	“Gostei muito, porque ficou bonito.” (A1.)
	“Gostei muito, porque o coração ficou direito e bonito.” (A6.)
Metodologia de trabalho	“Porque, podemos trabalhar em coletivo.” (A2.)
Oportunidade de aprendizagem	“Eu gostei muito, porque aprendi mais coisas.” (A7.)
	“Eu gostei dessa atividade, porque aprendi os deveres das crianças.” (A12.)
	“Porque fiquei a ver os meus direitos.” (A19.)
Sentimento de diversão	“Sim, porque é divertido.” (A9.)
Apreciação do contexto de escrita	“Foi legal.” (A18.)
Melhoria da capacidade de escrita	“Porque assim melhoro a escrita.” (A21.)
Não justificou	(A3.)

Anexo 31 – Justificações relativas à sua opinião sobre a quarta atividade de escrita criativa desenvolvida: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?”

- Justificações para ter gostado pouco da atividade: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?” (assinalou a opção Gostei pouco)

Categorias	Resposta(s)
Tempo da atividade	“Porque demorou muito tempo.” (A4.)
Insatisfação face à partilha de opinião	“Eu gostei pouco porque não gosto de partilhar a minha opinião com os outros.” (A8.)
Insatisfação face à realização da atividade com um colega	“Porque não queria estar com um colega.” (A19.)

- Justificações para ter gostado da atividade: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?” (assinalou a opção Gostei)

Categorias	Resposta(s)
Oportunidade de expressão	“Porque consegui exprimir-me.” (A5.)
Oportunidade de reflexão	“Foi um bom trabalho de reflexão.” (A15.)
Metodologia de trabalho	“Eu gostei, porque fiz com uma colega.” (A16.)
Apreciação do contexto da escrita	“Eu gosto porque é fixe.” (A17.)

- Justificações para ter gostado muito da atividade: “gosto de mim (quase sempre)? Espelho meu, espelho meu, o que vejo eu?” (assinalou a opção Gostei muito)

Categorias	Resposta(s)
Apreciação do contexto da escrita	“Gostei muito porque foi fixe” (A1.)
	“Porque foi legal.” (A18.)
Oportunidade para	“Porque, podemos desabafar.” (A2.)

desabafar e partilhar (segredos e gostos)	“Eu gostei muito, porque dizíamos alguns segredos.” (A7.)
	“Uma forma de comunicar os nossos gostos.” (A22.)
Apreciação da dimensão estético-literária do livro pop-up “gosto de ti (quase sempre)” de Anna Llenas	“Gostei muito porque era uma história bonita.” (A6.)
Oportunidade de conhecer melhor os colegas	“Sim, porque eu descobri coisas sobre a minha colega.” (A9.)
	“Eu gostei porque descobrimos algumas coisas sobre os colegas.” (A10.)
	“Porque ficámos a saber mais sobre os nossos colegas.” (A11.)
	“Porque assim conhecemos mais.” (A21.)
Compreensão das características dos colegas	“Eu gostei dessa atividade, porque foi uma forma de compreendermos as características dos colegas.” (A12.)
Sem um motivo (em especial)	“Porque sim.” (A13.)
Metodologia de trabalho	“Participar com o colega.” (A14.)
Não justificou	(A3.)
	(A20.)