



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

PV - ESEV

## **A Criatividade na Escrita de Crianças de 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Sandra Patrícia Assis Albuquerque

A Criatividade na Escrita de Crianças de 2.º Ciclo do Ensino Básico

Sandra Albuquerque

Viseu, 2026



## **A Criatividade na Escrita de Crianças de 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Sandra Patrícia Assis Albuquerque

### **Relatório Final de Estágio**

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

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professor Doutor Fernando Alexandre Lopes

Viseu, 2026

**A Criatividade na Escrita de Crianças de 2.º Ciclo do  
Ensino Básico**

Sandra Albuquerque, n.º 20810

## **A Criatividade na Escrita de Crianças de 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Este Relatório Final de Estágio destina-se à avaliação do trabalho realizado ao longo 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, sob a orientação do professor doutor Fernando Alexandre Lopes

Sandra Albuquerque, n.º 20810



Politécnico  
de Viseu

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Sandra Patrícia Assis de Albuquerque, n.º 20810 do curso de Mestrado em  
Educação do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no  
declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este 2.º ciclo do Ensino  
Básico  
feito.

Viseu, 21/11/2025

O aluno, Sandra Patrícia Assis de Albuquerque

# AGRADECIMENTOS

Quero, em primeiro lugar, agradecer às pessoas que me ajudaram a escrever este RFE, que passo a referir nas seguintes frases.

Ao professor Fernando Alexandre Lopes, que orientou este trabalho.

Aos meus amigos, a começar pela Joana Proença, que me ajudou a criar uma estrutura completa de Revisão de Literatura

À Helena Ferreira, que me ajudou com formas de escrita e ideias de conteúdo.

Ao Bruno Proença, que me ajudou a justificar verbalmente cada ideia do meu trabalho.

À minha mãe, Cláudia Albuquerque, que me ajudou com o fornecimento de documentos e livros para a composição deste trabalho.

Ao meu avô, Victor Assis, que leu o meu trabalho e me sugeriu alterações bastante pertinentes.

Quero também agradecer ao João Pedro Pinto, que acreditou sempre em mim e me deu forças para continuar este trabalho sempre que estava em baixo.

Quero agradecer à Escola Superior de Educação de Viseu, que me proporcionou os estágios e as aulas em que aprendi e cresci pessoal e profissionalmente.

Quanto ao estágio, não posso deixar de agradecer às minhas colegas de estágio, Liliana Oliveira e Érica Lopes, pelo apoio que me deram e pelo trabalho em equipa que nos fez crescer juntas nas escolas de estágio, escolas estas a quem também quero agradecer, por terem concordado com a minha presença enquanto professora estagiária no período de tempo estipulado para tal. Devo, ainda, os meus agradecimentos aos professores cooperantes, professora Ângela, professora Dina, professor Carlos e professora Ana, que me acompanharam e forneceram oportunidades de provar o meu valor e de crescer profissionalmente. Um especial agradecimento ao professor Carlos, com quem desenvolvi as atividades do estudo de caso presente neste trabalho. Agradeço, ainda, aos meus professores orientadores de estágio, que me avaliaram e ajudaram a perceber os meus erros e as minhas vitórias para, mais tarde, ser a melhor versão de mim.

Quero também agradecer aos Calhaus, o grupo de amigos que me acompanhou ao longo da minha licenciatura, e aos Vespertinos, o grupo de amigos com quem celebrei vitórias ao longo do meu percurso académico.

Por fim, quero agradecer à minha família, que me defendeu de início ao fim, acreditando sempre que eu era capaz de redigir este trabalho.

## RESUMO

A análise da criatividade na escrita pode ser muito complexa. O presente Relatório Final de Estágio compreende duas partes: uma primeira de carácter reflexivo sobre as práticas desenvolvidas ao longo do mestrado realizado, e uma segunda parte que consiste num trabalho de investigação de carácter qualitativo e quantitativo. Este estudo pretende avaliar a criatividade não só na escrita como no desenho, individualmente e em trabalho de equipa, no sentido de entender um pouco melhor o desenvolvimento da criatividade nas crianças, tendo em conta que a investigadora irá trabalhar com esta mesma faixa etária futuramente. Para isso, recorreu-se a critérios de avaliação previamente investigados de acordo com as teorias de outros autores, bem como a ferramentas como um questionário, desenhos e textos de alunos em contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico de uma escola em Viseu. Analisando as atividades quotidianas dos alunos, podemos determinar se o seu dia-a-dia se preenche de muitas atividades de criatividade ou se, pelo contrário, está despido de atividades criativas e coberto de outras pouco produtivas, como foi perceptível através das respostas do questionário. Com esta análise, foi possível observar como se desenvolvem as atividades criativas em cada aluno, tendo em conta as suas respostas quanto ao seu quotidiano. As unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, ao longo do mestrado, proporcionaram aos mestrandos um vasto leque de oportunidades em formato de estágio, não só para aprendizagem pessoal e profissional, como também como contributo para o estudo aqui presente.

**Palavras-chave:** estágio; criatividade; escrita; desenho; 2.º Ciclo; estudo.

## ABSTRACT

Analyzing creativity in writing can be very complex. This Final Internship Report comprises two parts: a first part reflecting on the practices developed throughout the master's program, and a second part consisting of qualitative and quantitative research. This study aims to evaluate creativity not only in writing but also in drawing, individually and in teamwork, in order to better understand the development of creativity in children, considering that the researcher will work with this same age group in the future. To this end, evaluation criteria previously investigated according to the theories of other authors were used, as well as tools such as a questionnaire, drawings, and texts by students in the context of the 2nd Cycle of Basic Education at a school in Viseu. By analyzing the students' daily activities, it was possible to determine whether their day-to-day lives are filled with many creative activities or whether, on the contrary, they are devoid of creative activities and covered with unproductive ones, as was perceptible through the questionnaire responses. This analysis allowed us to observe how creative activities develop in each student, taking into account their responses regarding their daily lives. The Supervised Teaching Practice units throughout the master's program provided students with a wide range of internship opportunities, not only for personal and professional learning, but also as a contribution to the study presented here.

**Keywords:** internship; creativity; writing; drawing; 2nd Cycle; study.

# Índice

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO I – Contextualização sobre os estágios desenvolvidos</b>	<b>3</b>
1.1. Introdução	3
1.2. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB	3
1.3. Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB	8
1.4. Apreciação Crítica das Competências Desenvolvidas	8
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO II – Revisão da Literatura</b>	<b>11</b>
2.1. INTRODUÇÃO	11
2.2. A Criatividade	12
2.2.1. Conceitos e Definições	12
2.2.2. Perspetivas Teóricas da Criatividade	15
2.2.3. Criatividade na Infância e na Adolescência	16
2.3. Criatividade no Contexto Educativo	18
2.3.1. O Papel da Escola no Desenvolvimento da Criatividade	18
2.3.2. O Papel do Professor como Facilitador Criativo	22
2.4. Desenvolvimento da Escrita no 2.º Ciclo	24
2.4.1. Desenvolvimento e Aprendizagem da Escrita	24
2.4.2. Etapas e Competências Envolvidas na Escrita	25
2.4.3. Dificuldades mais Frequentes	27
2.4.4. Motivação e Envolvimento dos Alunos na Escrita	29
2.5. Avaliação da Criatividade na Escrita	30
2.5.1. Modelos, Instrumentos, Critérios e Limitações para Avaliar a Criatividade Textual	30
2.6. Desenho	32
2.6.1. A Arte de Desenhar	32
2.6.2. As Emoções no Processo de Criação	33
<b>CAPÍTULO III – Metodologia</b>	<b>37</b>
3.1. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	37
3.2. OBJETIVOS DO ESTUDO	37
3.3. PARTICIPANTES	37
3.4. TIPO DE INVESTIGAÇÃO	38
3.5. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO: DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	38
3.5.1. Questionário	39
3.5.2. 6 Palavras ao Acaso	39
3.5.3. Personagem	40
3.5.4. Lugar e História	41
3.5.5. Palavras inventadas	42
3.5.6. Cartas	43
3.6. TÉCNICAS DE ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS	44
<b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS</b>	<b>45</b>
4.1. ANÁLISE E DISCUSSÃO CRÍTICA	45

4.1.1. Atividade 1: Questionário	45
4.1.2. Atividade 2: 6 palavras ao acaso	48
4.1.3. Atividade 3: Personagem	50
4.1.4. Atividade 4: Lugar e História	51
4.1.5. Atividade 5: Palavras Inventadas	56
4.2.6. Atividade 6: Cartas	56
<b>CAPÍTULO V – CONCLUSÃO DO ESTUDO</b>	<b>57</b>
<b>CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>61</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>65</b>

## Índice de Figuras

Figura 1 - Partes da Banda Desenhada "Somos Feitos de Emoções"	4
Figura 2 - Bandeirolas "Somos Feitos de Emoções"	5
Figura 3 - Copos das Emoções sobre as Mesas da Sala	6
Figura 4 - O Monstro Amigo	7
Figura 5 - Quem é Quem das Emoções	7
Figura 6 - Identificações das personagens da equipa azul	39
Figura 7 - Folha de resposta dos alunos para a atividade 6	40
Figura 8 - Personagens desenhadas pelos alunos	47
Figura 9 - Desenho do grupo Amarelo: a Praia ARTA	48
Figura 10 - Desenho do grupo Vermelho: Brawl Stars	49
Figura 11 - Desenho do grupo Verde: o Campo Encantado	49
Figura 12 - Desenho do grupo Azul: Diversão	49
Figura 13 - Desenho do grupo Laranja: a Floresta Mágica	50

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Registo das respostas ao questionário	43
Tabela 2 - Percentagem de tempo gasto em cada atividade pela turma	43
Tabela 3 - Percentagem de cada atividade de acordo com os períodos de tempo selecionados pelos alunos	44
Tabela 4 - Tabela A dos resultados da atividade 6 Palavras ao Acaso	45
Tabela 5 - Tabela B dos resultados da atividade 6 Palavras ao Acaso	46
Tabela 6 - Tabela A da descrição das personagens dos alunos	47
Tabela 7 - Tabela B da descrição das personagens dos alunos	47
Tabela 8 - Descrição das Personagens	48
Tabela 9 - Tabela das histórias do Grupo Verde	50
Tabela 10 - Tabela das histórias do Grupo Vermelho	50
Tabela 11 - Tabela das histórias do Grupo Amarelo	51
Tabela 12 - Tabela das histórias do grupo Azul	51
Tabela 13 - Tabela das histórias do Grupo Laranja	51

## Lista de Abreviaturas

- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- RFE – Relatório Final de Estágio

# INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final de Estágio (RFE) constitui um desenvolvimento crítico do que foi o mestrado frequentado nos dois anos transatos – 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, na Escola Superior de Educação de Viseu – mais concretamente, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), área curricular na qual foi possível experienciar o ensino e a aprendizagem em contextos de primeiro e segundo Ciclos do Ensino Básico, enquanto estudante e estagiária.

Deste modo, este RFE divide-se em duas partes: uma primeira parte, em que é apresentada uma reflexão crítica sobre a experiência vivida enquanto estudante nos contextos de estágio; uma segunda parte, que contém o trabalho de investigação desenvolvido ao longo dos últimos dois anos. Neste sentido, na primeira parte, serão abordadas essencialmente as competências desenvolvidas em contexto de estágio, enquanto que, na segunda, será dado lugar aos aspetos do estudo de caso propriamente dito, onde figuram os objetivos, ou seja, a compreensão do impacto de determinadas atividades diárias, bem como dos estímulos e dos limites que entraram na criatividade dos alunos.

Nesta linha de orientação, partiu-se da experiência da mestranda e colega de estágio com uma turma de vinte alunos do quinto ano de uma escola de Viseu, a qual foi submetida a atividades experimentais de escrita e de produção artística. Estas experiências passaram por um questionário inicial – para melhor entendimento das atividades diárias criativas dos alunos – e por atividades com palavras, com desenhos, com histórias e com cartas de um jogo já existente, intitulado “DIXIT”. Após as várias atividades, procedeu-se à análise dos dados e às conclusões retiradas face aos resultados obtidos.

Nesta perspetiva, o trabalho de investigação aqui presente divide-se em capítulos, tais como a revisão da literatura, a metodologia, a análise e discussão dos dados e as conclusões do estudo. Como resultado de algumas reflexões, foi decidido circunscrever o estudo apenas a crianças do segundo Ciclo do Ensino Básico (CEB), mais propriamente do quinto ano de escolaridade, face a atividades de escrita e de criatividade, até porque, durante o ano letivo em que o RFE foi redigido, foram desenvolvidos diferentes trabalhos, tarefas e atividades com crianças do segundo CEB, no âmbito da unidade curricular de PES. É de sublinhar o facto de que os alunos do segundo CEB têm uma maior experiência em escrita, visto que passaram, pelo

menos, quatro anos, a estudá-la e a praticá-la, o que nos permitiu realizar atividades mais complexas e completas.

# **PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS**

## **CAPÍTULO I – Contextualização sobre os estágios desenvolvidos**

### **1.1. Introdução**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é dividida em unidades curriculares 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, em que os alunos participam em estágios, primeiro, no primeiro Ciclo do Ensino Básico, e, posteriormente, no segundo Ciclo do Ensino Básico. Durante estas unidades curriculares, os alunos de mestrado participam em estágios e seminários de reflexão sobre os mesmos. Os estágios consistem em observar e lecionar aulas a crianças das faixas etárias correspondentes ao primeiro e segundo Ciclos do Ensino Básico. No presente capítulo pretende-se explorar como decorreram estes estágios.

### **1.2. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB**

A PES no 1.º CEB foi realizada no ano de escolaridade 2023/2024, durante o primeiro ano 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, no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico I e de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo II.

O primeiro semestre foi dedicado a uma turma de vinte alunos do primeiro ano de uma escola de Viseu, composta por 12 rapazes e 8 raparigas. De entre estes alunos, destaca-se um aluno que não frequentou o ensino pré-escolar e cuja língua materna, não sendo o português, trouxe desafios na sala de aula, uma vez que a língua influencia o ato de escrita e o ato de leitura. Contente reitera que “a aquisição da produção escrita passa pela aquisição da língua, assegurando a sua própria coesão” (Contente, 2000, p. 80). Pelo que o ensino da língua seria fundamental para a realização de atividades de escrita.

A mestranda e a colega de estágio tiveram a oportunidade de, durante as primeiras duas semanas, observar e analisar as estratégias de ensino-aprendizagem da professora titular da turma. As duas semanas que precederam estas foram de

trabalho em equipa, ou seja, ambas procuraram, em conjunto, aplicar estratégias de ensino-aprendizagem para, assim, a turma compreender determinados conceitos e definições, como algumas letras do alfabeto português e alguns números naturais. Por fim, as restantes semanas que se seguiram foram alternadas entre a mestrande e a colega de estágio no intuito de liderar a sala de aula de forma revezada.

No Anexo 1 encontram-se imagens do percurso desenvolvido ao longo do semestre.

O segundo semestre centrou-se numa turma de vinte alunos do quarto ano de uma outra escola de Viseu, sendo a turma composta por 10 rapazes e 10 raparigas na idade dos 9 anos. O processo geral de estágio foi semelhante, isto é, duas semanas de observação, duas semanas de trabalho em grupo e as restantes semanas alternadas individualmente. Foram trabalhados conceitos ligados às emoções, para além dos conteúdos presentes nas Aprendizagens Essenciais do 4.º ano de escolaridade.

Nesta turma, foram detectadas dificuldades de expressão. Realizaram-se, portanto, atividades criativas em prol do projeto que foi desenvolvido na sala do quarto ano, em conjunto com a colega de estágio. Este projeto, intitulado “Somos Feitos de Emoções”, tinha, por objetivo, trabalhar, nas crianças, as emoções.

Assim, iniciámos o projeto, no dia oito de abril, com uma banda desenhada, na qual as duas estagiárias se encontravam em forma de desenho a falar uma com a outra sobre as emoções que sentiam.

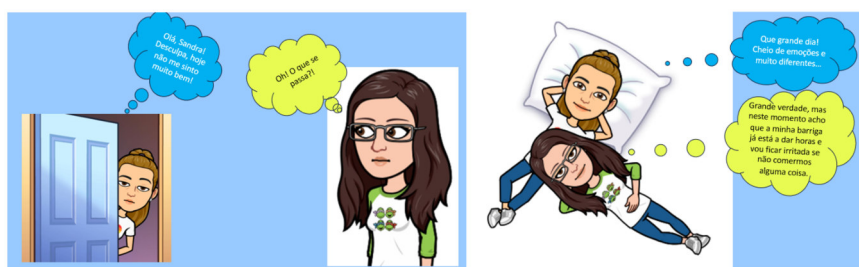


Figura 1 - Partes da Banda Desenhada "Somos Feitos de Emoções", Criada para Introdução ao Projeto

Nesta banda desenhada, foram exploradas diferentes emoções que uma pessoa pode sentir, como a alegria e a tristeza demonstradas na Figura 1.

No dia 10 de abril, entregou-se a cada criança um diário de emoções criado de forma personalizada para cada aluno. Neste diário, figuravam: o nome do aluno; as assinaturas das estagiárias; o desenho de uma personagem criada pelo aluno; um quadrado de respiração para os momentos de nervosismo; a história da personagem

do aluno; indicações de coisas que se podem ou não controlar; a imagem de um Iceberg da Raiva (o que está por detrás do sentimento de raiva); o desenho de um lugar feliz para o aluno; mensagens motivacionais; um índice de emoções (tristes, rabugentas, assustadiças e alegres); um espaço para a descrição da personagem; um outro espaço para a descrição de qualidades da personagem do aluno; um espaço para uma afirmação positiva pessoal; e, ainda, tabelas para o aluno preencher com a emoção que sente em cada dia e a justificação de sentir essa emoção.

Este diário acompanhou os alunos desde o início do estágio até ao final, e encontra-se no Anexo 2.

Em seguida, produziram-se bandeirolas com letras a formar as palavras “Somos Feitos de Emoções”, sendo que, entre cada letra, se aplicaram os desenhos das personagens dos alunos.



*Figura 2 - Bandeirolas "Somos Feitos de Emoções", Concebidas para Proporcionar um Ambiente Adequado ao Projeto*

Na Figura 2, é possível constatar as bandeirolas com os desenhos dos alunos.

A atividade seguinte, no dia 16 de abril, passou pela pesquisa em dicionário das várias emoções, a qual precedeu uma outra atividade: a atividade dos copos das emoções. Esta segunda atividade consistiu em desenhar, em copos, diferentes emoções, de tal forma que, ao rodar o copo, apareceriam diferentes rostos (triste, feliz, zangado...).



*Figura 3 - Copos das Emoções sobre as Mesas da Sala, Criados pelos Alunos no Âmbito de uma Atividade do Projeto*

A Figura 3 apresenta a disposição das mesas em sala de aula, em que os copos das emoções se encontram sobre as mesmas.

Seguidamente, entre os dias 22 e 24 de abril, realizámos a “Experiência do Hospital”, em que os alunos indicavam os sintomas que sentiam (alegria, tristeza, raiva...) e identificavam não só a causa destes “sintomas”, mas também receitavam o “tratamento” ou “medicação” para curar esses “sintomas”. Surgiram respostas como o tratamento de andar de bicicleta e o medicamento de chocolate.

Mais tarde, no dia 29 de maio, foi desenhado um monstro: o monstro da fúria, com o objetivo de o “apanhar” numa armadilha. Cada aluno desenhou um monstrinho e, depois, uma armadilha para o apanhar.

No dia 30 de maio foi desenvolvido o conceito de “zengado”, em que o indivíduo, em vez de estar zangado, está em modo “zen”, palavra japonesa que transmite calma e tranquilidade.

Para melhor compreender a raiva, nesse mesmo dia, experienciou-se descarregar toda a raiva, cada um, numa folha de papel, rasgando-a e amassando-a.

De seguida foi concebido, no dia 6 de maio, o monstro amigo, inicialmente desenhando um monstro assustador, ao qual depois foram atribuídas características menos assustadoras, como uma mala de senhora ou um pequeno chapéu roxo.

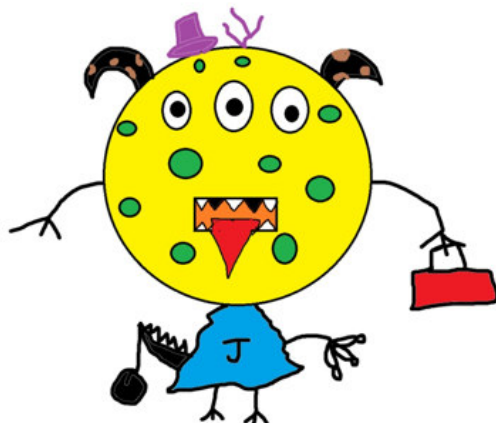


Figura 4 - O Monstro Amigo Criado pelos Alunos no Âmbito de uma Atividade do Projeto

Para trabalhar a alegria, no dia 13 de maio, foi realizada a experiência dos três desejos (“se eu tivesse três desejos, quais seriam?”) e, no dia 15 de maio, a receita da alegria (ingredientes e modo de preparação para ter uma vida alegre).

O jogo “Quem é Quem? das Emoções” do dia 20 de maio consistiu em encontrar as emoções selecionadas pelos alunos, através da sua descrição, como “é uma emoção que sabe bem?”. Através da resposta, os alunos cobririam as janelas das emoções que não sabem bem, e assim sucessivamente, até alcançar a emoção escolhida pelo aluno.

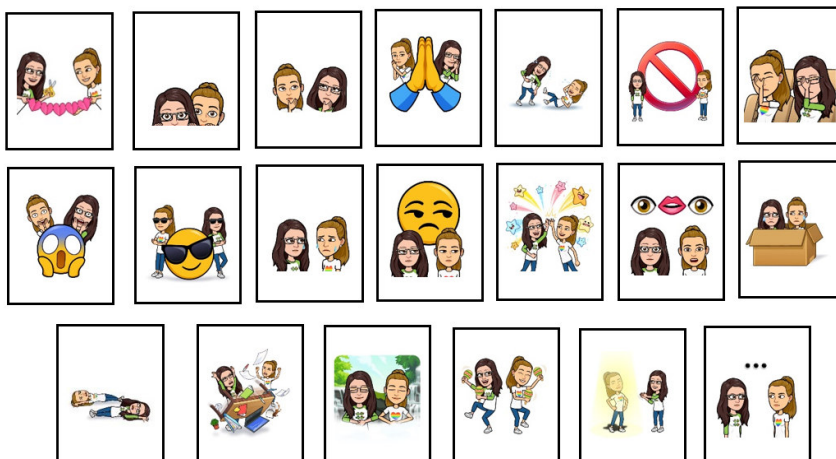


Figura 5 - Quem é Quem das Emoções Criado no Âmbito de uma Atividade do Projeto

A última atividade, dia 22 de maio, foi um *Peddy Papper*, seguido de um picnic. Durante o *Peddy Papper*, as crianças acompanharam as pistas dadas por uma folha de desafios, como dar ideias de como combater a raiva, dar abraços e fazer uma dança. As folhas tinham os mesmos desafios para todos os grupos de alunos, mas por ordem diferente para cada um. No Anexo 3, encontra-se uma dessas folhas.

É importante falar neste projeto, uma vez que parte dele foi inspiração para o trabalho de investigação que figura neste documento. Os desenhos de personagens e as redações sobre as mesmas foram criativamente concebidos pelos alunos, e os resultados foram impressionantes, servindo de inspiração para a concepção de atividades também criativas para este trabalho de investigação.

No Anexo 4, estão fotografias tiradas ao longo do segundo semestre, em contexto de estágio.

### **1.3. Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB**

O segundo ano do mestrado, ano 2024/2025, foi dedicado ao segundo ciclo do ensino básico, pelas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB I e Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB II.

Desta vez, em ambos os semestres as mestrandas acompanharam as mesmas turmas de Português e de História e Geografia de Portugal de uma escola de Viseu.

Durante os estágios deste segundo ano de mestrado, ambas puderam observar, durante as primeiras semanas dos semestres, os professores de Português e de História e Geografia de Portugal das turmas com quem trabalharam neste ano. Em seguida, trabalharam em grupo, apenas na turma de Português, uma vez que acompanhavam diferentes turmas de História e Geografia de Portugal. Por fim, alternaram as semanas em que cada uma trabalhava com a turma de Português, sendo que, quando uma trabalhava com a turma de Português, a outra trabalhava com a turma de História e Geografia de Portugal. As últimas duas semanas foram dedicadas, à vez, a cada estagiária para trabalhar com ambas as turmas ao mesmo tempo. As aulas tinham a duração de 45 ou 90 minutos.

Uma fotografia tirada ao longo dos estágios está presente no Anexo 5.

### **1.4. Apreciação Crítica das Competências Desenvolvidas**

Ao longo destes dois anos letivos, foi possível à mestranda desenvolver diferentes habilidades e competências, enquanto professora estagiária, em parceria com as colegas de estágio. Teve a oportunidade de aprender e adquirir habilidades e hábitos corretos em sala de aula. Os alunos aprenderam com as estagiárias o exemplo de boa conduta e os conteúdos abordados. As suas aprendizagens passaram pela boa postura em sala de aula e métodos de trabalho corretos. Mas as estagiárias nem sempre foram as professoras estagiárias “ideais”, isto é, foram cometidos alguns erros, mas com que, na verdade, vieram a aprender para a atividade letiva futura.

A planificação das aulas foi uma tarefa que, no início deste ano letivo, a mestranda nunca tinha sido desafiada a realizar. E, durante algum tempo, foi, de facto, um desafio que a pôs à prova, uma vez que foram cometidos diferentes erros em diversas planificações, como a falta dos objetivos ou dos conteúdos, e a ligação pouco eficiente entre todos os elementos da planificação. Esta última deveu-se ao facto de nem sempre fazer coincidir os tempos com as tarefas e atividades, nem com os objetivos ou os conteúdos. Mas desta forma foi possível aprender a importância da planificação para uma aula bem sucedida, já que a planificação permite ao professor não só preparar-se previamente para a aula, mas também seguir uma ordem de tarefas correta e preparada pelo professor como documento auxiliar para seguir durante a aula. No início, as planificações de aula foram elaboradas de forma incorreta, sendo que os elementos da planificação não coincidiam, e contendo, por vezes, uma quantidade demasiado reduzida de atividades e de tarefas para toda a aula. Serviu de aprendizagem, com o tempo, para melhor gerir as atividades, tarefas e o próprio tempo.

A construção de recursos foi um processo necessário para o percurso desenvolvido nos estágios. Foram concebidos, sobretudo, recursos digitais, como retas numéricas que se mexiam, mas também foram construídos materiais físicos, como um puzzle cujas peças foram pintadas pelos alunos. É plausível afirmar que a mestranda desenvolveu, com certeza, muitas competências a nível musical e digital, para além das que fez evoluir na elaboração de outros recursos.

Para além das planificações e dos recursos, há ainda a refletir na conduta em sala de aula. Um professor deve, para além de conhecer bem os conteúdos, ter em conta as dificuldades e capacidades de cada aluno no ato de ensinar. No início, estas competências não foram bem trabalhadas pela mestranda, uma vez que não conhecia os conteúdos com tanta facilidade nem os alunos. No entanto, foi reforçando a melhoria da sua conduta em sala de aula ao longo do semestre.

Os relatórios de estágio não tinham, inicialmente, fundamentação teórica: as considerações eram concebidas sem sustentação em autores. Com o apoio dos professores orientadores, fez a sua aprendizagem no sentido da redação de relatórios mais completos e bem sustentados. Estes foram um espelho das aulas de estágio na medida em que permitiram fazer refletir nos passos e nas reações dos alunos.

A mestranda considera que a sua postura nem sempre foi a correta, sendo que se sentava muitas vezes na cadeira ou encostava-se a uma parede, sem ter em conta o impacto que isso podia ter na aula.

A mestranda e as colegas de estágio procuraram desenvolver, nos alunos, competências sociais, motoras e cognitivas. Valorizaram o trabalho em conjunto, e desenvolveram as suas competências enquanto estagiárias. A passagem pelas secretárias dos alunos ao longo da sala e a clareza na expressão de palavras no discurso foram habilidades que, no início, não estavam bem desenvolvidas na mestranda, mas que com o decorrer do estágio foi desenvolvendo como mais uma aptidão pessoal e profissional.

Aprendeu, ao longo destes dois anos, a motivar os alunos para atividades e tarefas menos cativantes, adquirindo capacidades e conhecimentos sobre a gerência de uma sala de aula, ou seja, manter a ordem e motivar para as atividades.

O segundo ano, sendo ligado ao segundo ciclo, foi muito diferente do primeiro em termos de planificação, execução e reflexão das aulas.

As estratégias adotadas em sala de aula foram sendo adaptadas de modo a conseguir chegar a todos os alunos.

Assim, no futuro, a mestranda deve tentar alcançar todos os alunos, de forma a que eles compreendam os conteúdos, não esquecendo as barreiras que podem impedir o conhecimento de chegar de igual forma a todos. A postura e os métodos em sala de aula foram evoluindo ao longo dos dois anos de mestrado, bem como as estratégias. Tanto os erros, como algumas proezas, serviram para crescer e evoluir para a futura vida profissional. Ser professor é uma profissão em que o mesmo está em constante aprendizagem. Há sempre algo mais a aprender, e a mestranda pretende aproveitar todas as oportunidades para aprender e ser melhor, pelos alunos que são o futuro da nação, o futuro do planeta.

# PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

## CAPÍTULO II – Revisão da Literatura

### 2.1. INTRODUÇÃO

Foram elaboradas diferentes atividades para analisar diferentes formas de criatividade em ações praticadas pelos alunos. Serão, seguidamente, referidos os objetivos de estudo, as questões-problema, a amostra de estudo, e ainda a descrição da experiência.

É possível afirmar que o dia-a-dia da criança influencia o seu processo criativo: “O processo criativo relaciona o conhecimento de um indivíduo com seu meio” (Aquino & Silva Júnior, 2012, p. 58). Mas, numa outra perspetiva:

Um importante elemento do lúdico que se expressou na aprendizagem criativa refere-se às possibilidades que as ações de ler e de escrever têm de distanciar a criança da vida cotidiana, num processo de submersão, capaz de criar um universo diferenciado do que experienciamos.

(Soares Muniz & Mitjans Martínez, 2015, p. 1049).

Então, com esta citação, pretende-se reforçar que a criatividade não está somente presa a elementos do quotidiano, mas está também a pensamentos “fora da caixa”, isto é, ideias e conceitos que não pertencem aos quotidianos da criança, como por exemplo, “Muralha da China” ou “Gnomo”.

Este trabalho revela-se importante na medida em que explora e estuda a criatividade na escrita de alunos do segundo Ciclo do Ensino Básico. A criatividade é, como foi visto anteriormente, uma porta para novos produtos e um futuro mais promissor para a sociedade, e a escrita é uma habilidade fundamental para um bom sucesso escolar e um futuro assegurado para cada indivíduo.

A criatividade tem sido cada vez menos trabalhada em sala de aula, tendo em conta que os professores se têm concentrado maioritariamente em cumprir as Aprendizagens Essenciais mais do que desenvolver as competências criativas dos alunos. Com isto, pretende-se afirmar que o que foi observado ao longo dos estágios foi pouca dedicação a atividades que proporcionem o desenvolvimento da criatividade, em relação às atividades que permitem aprendizagens consideradas como fundamentais em Português e em História e Geografia de Portugal.

Assim, é plausível o estudo do funcionamento da criatividade na escrita dos alunos, para, assim, se encontrarem ferramentas de promoção de habilidades criativas e ainda de escrita nos alunos da sociedade atual. Desta forma, será possível encontrar também as formas mais convenientes de criar aulas que cumpram as Aprendizagens Essenciais, podendo, ao mesmo tempo, desenvolver a criatividade e outras aprendizagens contidas no documento.

## **2.2. A Criatividade**

### **2.2.1. Conceitos e Definições**

Não é possível aceitar uma única definição para a criatividade: “a criatividade é uma variável difícil de conceptualizar, com diversos modelos que pretendem esclarecer a sua origem, funcionamento e manutenção” (Rego Lacerda, 2016, p. 4). Serão, no entanto, exploradas diferentes definições e diferentes formas de interpretar o conceito de criatividade, por diferentes autores. Por conseguinte, Magalhães Nunes reitera que “[...] a criatividade é uma qualidade do ser humano, indispensável à resolução de problemas do dia a dia, podendo estar mais ou menos desenvolvida” (Magalhães Nunes, 2021). Afirma ainda que “[...] pode ser estimulada e promovida através da relação entre os indivíduos e o meio” (Magalhães Nunes, 2021, p. 8). Assim, Magalhães Nunes indica que a criatividade é algo já intrínseco ao ser humano, uma qualidade da sua personalidade.

Outros autores definem criatividade como sendo “[...] um modo de ser de cada humano ou grupo social, como também um processo de pesquisa do próprio ser” (Martins et al., 2012, p. 108), o que vem confirmar a afirmação anterior. No entanto, estes dizem ainda que a criatividade pode ser “a união de todos os saberes do humano reunidos num constante saciar pela expressão do novo, do único” (Martins et al., 2012, p. 8). Aqui, a criatividade já é descrita como a transformação de conhecimentos na expressão de uma nova criação.

Ainda, segundo Ribeiro Mouzon, a criatividade pode ser definida como “[...] uma flexibilidade na configuração e delimitação dos problemas e uma abertura a novas soluções que implicam convocar referenciais muito diversos e ter confiança para explorar a sua funcionalidade” (Ribeiro Mouzon, 2014, p. 7). Isto indica que a criatividade é flexível, ou seja, varia de acordo com muitos diferentes fatores, incluindo a mente do indivíduo, que é diferente de pessoa para pessoa. Também pode ser fonte de soluções para problemas, já que é através do pensamento crítico e criativo que as reflexões mais profundas se dão, pelo processo de resolução de problemas.

Ortega afirma que “[...] o pensamento crítico é considerado uma competência crucial em muitos domínios, desde a educação aos negócios e à política” (Ortega, 2023). Com reforço, “as pessoas capazes de pensar criticamente podem ser mais eficazes no seu trabalho e tomar decisões mais inteligentes na sua vida pessoal” (Ortega, 2023). Numa terceira premissa, “[...] o pensamento crítico é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade informada e responsável, uma vez que permite avaliar a informação e os argumentos apresentados por outros de uma forma objetiva e informada” (Ortega, 2023).

Nestas citações, pode-se constatar que, em primeiro lugar, o pensamento crítico é uma competência; em segundo lugar, que essa competência permite tomar melhores decisões e ser-se mais bem sucedido no trabalho; e, em terceiro lugar, se o pensamento crítico é uma competência e essa competência permite um melhor desempenho do indivíduo, esses indivíduos em conjunto podem impulsionar um melhor desempenho da sociedade.

Como, porém, desenvolver o pensamento crítico nas crianças? Ortega traz um pensamento indispensável aos professores que pretendem trabalhá-lo com os seus alunos:

O pensamento crítico é um processo mental que envolve a análise, a avaliação e o julgamento da informação de uma forma reflexiva e objetiva. Em vez de aceitar automaticamente a informação apresentada, este tipo de pensamento implica questionar, investigar e analisar a informação para a compreender melhor.

(Ortega, 2023)

Assim, os professores podem desenvolver o pensamento crítico nos alunos, através de atividades e de exercícios que despertem o questionamento e a reflexão sobre determinados assuntos.

Numa outra perspetiva, Ribeiro Mouzon indica que “uma pessoa é criativa dentro da sua individualidade, na sua relação com os outros indivíduos e circunstâncias da vida” (Ribeiro Mouzon, 2014, p. 7). Aqui constata-se um reforço da individualidade e de como influencia a criatividade e o pensamento crítico de cada um. Isto é, ainda, referido por Martins et al.:

O humano absorve a sua envolvência, no entanto cada um de nós detém a capacidade de gerir estes conhecimentos socioculturais, científicos e temporais introduzindo-os e transformando-os pelos pensamentos e pelas

ações. Consideremos então que a criatividade é a soma de uma série de conhecimentos sujeitos a variáveis cognitivas, situacionais e pessoais, e, apesar da sua conotação de ação espontânea, esta requer, num campo de novas possibilidades, todo um processo de trabalho, de investigação e de singularidade.

(Martins et al., 2012, p. 108)

Nesta citação, é possível constatar que cada indivíduo pensa de forma diferente, de acordo com os conhecimentos e opiniões que possui. Pelas diferenças de cada um é que se forma a riqueza da diversidade de pensamentos críticos e criativos: “A criatividade, pelo seu processo mental, pela pesquisa da autenticidade, permite que o humano analise e critique a sua envolvência. Incentiva à constante procura pelo eu, singular e em grupo, e rejeita a estagnação social” (Martins et al., 2012, p. 108). Assim se forma a diversidade de pensamentos em sociedade e, consequentemente, a diversidade de personalidades e de pensamentos criativos.

Einstein dizia que “a imaginação é mais importante que o conhecimento porque o conhecimento é limitado, ao passo que a imaginação abrange o mundo” (Viereck, 1929, p. 117). Trata-se, sem dúvida, de uma frase poderosa provinda de um cientista e pensador inequivocamente essencial para a evolução do conhecimento, e que vem confirmar a importância da criatividade sobre o conhecimento. De facto, para criar, mais do que o conhecimento, é necessária criatividade, não colocando de parte o conhecimento, mas pelo contrário, usando-o em parceria com a criatividade.

A criatividade é, portanto, em parte, responsável por muitas criações científicas e históricas que revolucionaram o nosso planeta. Mas a criatividade não se cinge somente a criações históricas: “[...] de igual modo, existe criatividade não só quando se criam grandiosas obras históricas, mas sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo, mesmo que possa parecer insignificante quando comparado com as realizações dos génios” (Vygotsky, 2012, pp. 25-26). Também uma criança pode usufruir da criatividade e imaginação e inventar ela própria coisas novas.

Ainda, Rogers, citado por Ribeiro Mouzon, diz que “a criatividade é uma necessidade social cuja escassez é de tal forma relevante que o autor a responsabiliza pela maior parte das críticas feitas à nossa cultura e aos rumos que ela segue” (Rogers, 1985, citado por Ribeiro Mouzon, 2014, p. 7). Aqui a criatividade já tem carácter de importância e de escassez.

Numa outra perspectiva, Ribeiro Mouzon afirma que “a criatividade, já foi dito, não está só nos resultados – produtos, importa valorizá-la como um meio de expressão também comunicativa” (Ribeiro Mouzon, 2014, p. 45). A criatividade é, quando expressada, uma forma de comunicação de novas criações.

### **2.2.2. Perspetivas Teóricas da Criatividade**

A criatividade e o pensamento crítico estão de mãos dadas: o pensamento crítico e criativo é fundamental para a resolução de diversos problemas do dia a dia: “Quem não consegue pensar de forma crítica e criativa dificilmente conseguirá dar resposta aos múltiplos problemas do mundo atual, sociais, económicos políticos, religiosos, étnicos, educacionais, científicos e tecnológicos, entre outros” (Pinto Lopes & Santos Silva, 2021, p. 9). É, portanto, fundamental exercitar o pensamento crítico e o pensamento criativo em sala de aula, para que, assim, os alunos sejam capazes de enfrentar diferentes tipos de problemas, com respostas cuidadosamente refletidas.

São referidos cinco tipos de criatividade, segundo Taylor, citado por outros autores: a criatividade expressiva, a criatividade produtiva, a criatividade inventiva, a criatividade inovadora e a criatividade emergente (Taylor, 1955, citado por Martins et al., 2012, p. 109). A criatividade expressiva refere-se à criação sem limites; a criatividade produtiva dá ênfase à produção em detrimento do processo criativo; a criatividade inventiva é a unificação entre as duas primeiras: obter um produto através da expressão; a criatividade inovadora constitui criação revolucionária num determinado domínio de estudo; a criatividade emergente exige que a criação seja feita com a criatividade num papel espontâneo (Martins et al., 2012, p. 109).

Referem ainda estes autores que “existem três ambientes que potenciam a criatividade, nomeadamente o local de trabalho, o ambiente familiar e a escola, mostrando assim que esta deve estar presente em todas as faixas etárias do indivíduo” (Martins et al., 2012, p. 110). O primeiro ambiente referido, o local de trabalho, está relacionado com a criação de novas ideias e conceitos. O segundo, o ambiente familiar, vem da influência dos pais sobre os filhos, em que os pais têm uma influência fundamental no crescimento da criança. Por fim, o terceiro, que é a escola, promove o pensamento crítico, que conduz ao pensamento criativo.

Torrance, citado por Magalhães Nunes, refere quatro características do indivíduo criativo: a fluência, a flexibilidade, a elaboração e a originalidade (Torrance, 1976, citado por Magalhães Nunes, 2021, p. 9). A primeira é a fase de geração de ideias; a segunda é a capacidade de alterar elementos das ideias iniciais; a terceira é a habilidade de transformar esquemas simples em esquemas mais elaborados; a

quarta está inserida na importância de toda a criação ser inteiramente do indivíduo, sem cópias: apenas criação do indivíduo.

### **2.2.3. Criatividade na Infância e na Adolescência**

A criatividade na infância é diferente da criatividade na adolescência, e ambas são diferentes da criatividade na idade adulta. Isto é confirmado por Vieira, quando diz que “[...] os indivíduos criativos manifestam características específicas que são representadas através dos desenhos e da sua expressão verbal” (Vieira, 2013, p. 14).

Os cinco sentidos são recetores de informação: a criança usa-os para a receber, indo-a, depois, recriar. Desenhos e histórias são exemplos paradigmáticos de como a criança usa a informação que já conhece para criar uma nova informação, transformando o conhecido em novas criações. “Sugere Piaget, por conseguinte, que nos primeiros jogos simbólicos a assimilação domina a acomodação” (Furth, 1970, p. 174). Para melhor entender esta frase, digamos que “[...] a acomodação deve ser entendida como um processo pelo qual a criança modifica seu estágio mental em resposta a demanda externa e a assimilação o processo pelo qual a criança incorpora elementos do mundo externo ao seu próprio esquema” (Rodrigues de Assis, 2017, p. 119). Assim, durante a acomodação, a criança recebe informação dos cinco sentidos e modifica o estágio mental – de entre os diferentes estágios que Piaget estabeleceu – e, durante a assimilação, essa informação torna-se parte do seu imaginário.

Ainda para um melhor entendimento deste conceito: “Os jogos simbólicos ocorrem principalmente no período entre dois até os sete anos, é a fase em que a criança começa a representar, a simbolizar alguma atividade da vida real” (Rodrigues de Assis, 2017, p. 120). A mesma autora refere que “O principal jogo simbólico é brincar de faz-de-conta, a criança representa que está trabalhando, estudando, cuidando da casa, fazendo compras, sendo o papai/ mãe etc. o jogo simbólico permite que a criança desenvolva a imaginação, além de permitir que a criança compreenda o mundo e a realidade” (Rodrigues de Assis, 2017, p. 120). Posto isto, considera-se que a criança desenvolve a criatividade desde cedo, mesmo antes de começar a escrever. A escrita trar-lhe-á, pois, outras formas de exprimir aquilo que cria: “Além disso, assim como no jogo, aqui também entendido como lúdico, na escrita e na leitura, a criança está diante de uma atividade constituída socialmente e cria suas próprias regras para realizá-la” (Soares Muniz & Mitjans Martínez, 2015, p. 1049). A escrita é uma forma eficaz de comunicar criações por parte da criança, assim como o desenho. “É nessa perspectiva que consideramos que, nas elaborações da escrita, a criança brinca ao registrar algo” (Costa; Silva; Souza, 2013, citados por Soares Muniz

& Mitjans Martínez, 2015, p. 1049). Com esta última citação, pretende-se reforçar que a escrita é muito mais do que um trabalho: é brincadeira. É forma de criar, forma de expressar.

Enquanto crianças, a criatividade acontece na pessoa, com a maior espontaneidade, expressando-se, por vezes, através de formas que, depois de adultos, quase se afiguram como inimagináveis. A criança, por exemplo, quando constrói um foguetão de cartão, acaba por não conseguir voar; entretanto, ainda que inconscientemente, o criou com esse intuito. Por isso mesmo, diz-nos Ribeiro que “[...] a criatividade é na criança uma potencialidade delicada e frágil que necessita de apoio para sobreviver e crescer” (Ribeiro, 2009, p. 18). Enquanto professor, o docente pode alimentar e proteger a criatividade da criança, embora este seja um trabalho muito difícil, devido justamente à fragilidade e complexidade da criatividade da criança.

Quanto aos jovens: “A adolescência é caracterizada por um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se acelera o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade, sendo um período de descobertas, onde as pessoas geralmente buscam autonomia sobre decisões, emoções e ações” (OMS, 2017, citado por Rodrigues de Oliveira et al., 2018, p. 22). Assim sendo, a adolescência torna-se um processo mais complexo do que a infância, na medida em que o indivíduo vê alterar o seu corpo e a sua mente de formas inéditas.

Infelizmente, tais mudanças podem ocorrer acompanhadas de dificuldades a nível de saúde mental: “Grande parte da clientela que procura os serviços de saúde mental é composta por crianças e adolescentes, sendo os transtornos de ansiedade a forma mais comum de sofrimento emocional na adolescência [...]” (Rodrigues de Oliveira et al., 2018, p. 22). Assim, em relação a este trabalho, em que a amostra de estudo são crianças do segundo ciclo, estas estão a entrar na fase da adolescência, pelo que devem ser tidos em conta estes aspetos no ato de avaliação dos seus trabalhos. Para além disto, enquanto professores, deve ser dada atenção a estes aspetos, que podem influenciar o sucesso escolar dos alunos: “A promoção da saúde mental envolve ações para criar condições de vida e ambientes que apoiem a saúde mental e permitam às pessoas adotar e manter estilos de vida saudáveis” (Rodrigues de Oliveira et al., 2018, p. 22).

Assim sendo, perante estes conhecimentos, a afirmação de que a criatividade, na adolescência, é afetada por muitos fatores relacionados com a mudança do corpo e mente do indivíduo se apresenta verossímil. Os alunos que compõem a amostra de estudo deste trabalho encontram-se numa faixa etária entre a infância e a

adolescência, pelo que a criatividade nos seus trabalhos pode ser afetada destas formas.

## **2.3. Criatividade no Contexto Educativo**

### **2.3.1. O Papel da Escola no Desenvolvimento da Criatividade**

A escola tem um papel fulcral na estimulação e desenvolvimento da criatividade das crianças e jovens da sociedade atual. É na escola que as crianças e os jovens passam a maior parte do seu tempo, portanto, é também na escola que desenvolvem muitas competências e habilidades.

A aprendizagem criativa acontece quando os professores e os alunos trabalham em conjunto de formas não clássicas e não regulares para promover a aprendizagem de conceitos e de definições. Um exemplo de aprendizagem criativa é “a geração de ideias próprias que transcendem o que se estuda” (Soares Muniz & Mitjás Martínez, 2015). Assim, ao participar numa aula de aprendizagem criativa, o indivíduo participa numa estratégia de ensino-aprendizagem de criatividade elevada, em que os métodos, os instrumentos e as técnicas são diferentes do usual.

Para além do referido, um bom desenvolvimento da criatividade na escola pode contribuir para um crescimento saudável do aluno, em corpo e mente:

[...] aprender criativamente, pela complexidade que envolve esta ação, favorece, dentre outros aspectos, a estabilidade do aprendido, não constituindo um aprendizado momentâneo, mas que se efetiva nas possibilidades de gerar algo próprio, utilizando esse novo saber em diferentes situações vividas pelo aprendiz, bem como pode possibilitar o bem estar emocional do aluno e sua realização pessoal.

(Mitjás Martínez, 2012, citada por Soares Muniz & Mitjás Martínez, 2015, p. 1044)

Isto acontece, porque o aluno, ao criar algo, pode ver-se como alguém capaz de, efetivamente, criar novas coisas, ser muito mais do que só um aluno que recebe conhecimentos. É alguém capaz de transformar os conhecimentos. A gratificação em desenvolver o que aprendeu em novos produtos leva o aluno a motivar-se para aprender mais e, assim, desenvolver o seu pensamento cognitivo, computacional, crítico e criativo.

Ribeiro Mouzon defende Lowenfeld, citado por Pelaes, ao afirmar que “[...] a arte e a capacidade criadora sempre estiveram intimamente ligadas [...]”. (Pelaes,

2010, citado por Ribeiro Mouzon, 2014, p. 8). A arte e a criatividade estão de mãos dadas, tal como o pensamento crítico está de mãos dadas com o criativo. Através da arte se pode expressar a criatividade e criar, de facto, um novo produto.

Em termos mais aprofundados, Álvares Pereira & Azevedo referem-se à escrita como uma arte, cujo domínio requer muito tempo. Mais concretamente: “a aprendizagem do escrever exige tempo de maturação e, sobretudo, implica criar condições para que o que se aprende em determinada situação seja canalizado para outra situação de escrita” (Álvares Pereira & Azevedo, 2005, p. 9). As aprendizagens obtidas a partir do ato de escrever são constantemente reaproveitadas em cada momento de escrita pelo indivíduo, levando-o a concretizar uma mestria cada vez mais perceptível.

Para reforçar esta ideia de que a criatividade nos leva a novos produtos, Ribeiro Mouzon indica que “não se deve dissociar a capacidade criadora da evolução do pensamento criativo do indivíduo, enquanto agente social, que produz experiências criativas no universo concreto das diferentes áreas do conhecimento, rompendo com as barreiras do conhecido e estabelecendo novas relações” (Ribeiro Mouzon, 2014, p. 8). Como referido anteriormente, é nessas novas relações e desconstruções de conceitos e conhecimentos que se estabelecem novos produtos, expressos através da arte, seja ela escrita ou não. Segundo Magalhães Nunes:

[...] a escrita tem uma grande importância para a criança e deve ser incentivada desde muito cedo, pois permite-lhe transpor as suas emoções, dado que também é através dela que a criança consegue exteriorizar-se e comunicar com o outro, com o meio e com o mundo, tornando-se, por vezes, num refúgio [...].

(Magalhães Nunes, 2021, p. 7)

Atesta-se, desta forma, que a expressão escrita é uma maneira muito eficaz de expressar emoções e pensamentos.

Pereira e Azevedo (2005) referem ainda que “a escrita serve também para comunicar – a partir de um determinado contexto social e cultural – e que, além disso, a escrita constitui uma poderosa estratégia de aprendizagem, não só dos próprios processos que a compõem, como também de outros domínios do saber” (Pereira e Azevedo, 2005, p. 8). A comunicação escrita é uma forma fundamental de comunicação, sendo que a sociedade está assente em mensagens escritas, quer em textos meramente informativos, quer em poemas, artigos ou outros documentos

importantes para sustentar a vasta vida urbana em que nos encontramos. É de salientar, no entanto, que a comunicação sob a forma escrita já existe há muitos séculos, constituindo uma parte fundamental de fontes históricas, evidências do passado.

O pensamento criativo dos alunos é a porta para futuros novos conhecimentos, uma vez que é através da criatividade que se formam novas criações. Rodrigues de Oliveira, citado por Ribeiro Mouzon, defende que “[...] a imaginação nos faz transver o mundo, desconstruir conceitos e significados cristalizados, usuais e aprendidos ao longo da nossa vida” (Rodrigues de Oliveira, 2012, citado por Ribeiro Mouzon, 2014, p. 41). Isto significa que a imaginação nos permite transformar os conhecimentos em novas criações, desconstruindo-os, unindo-os e alterando-os de formas distintas, tal como constatado na citação:

Com a personalização, não apenas recebemos a informação de forma passiva, para reproduzi-la ou compreendê-la, mas, em um processo de engajamento como sujeito, a informação é transformada em algo que está para além dela, processo que nem sempre é consciente para o aprendiz.

(Soares Muniz & Mitjás Martínez, 2015, p. 1043).

Devido à pressão da sociedade e das normas educativas, “[...] muitos professores insatisfeitos com a necessidade de cumprir o extenso programa, sentem-se desgastados com a perda das suas competências, como a de tomar decisões e poderem ser imaginativos e autónomos com o seu grupo de crianças [...]” (Ribeiro Mouzon, 2014, p. 9). Assim, a profissão do docente torna-se cada vez menos propícia a incentivar a criatividade em sala de aula, ficando cada vez menos valorizada, o que impede, infelizmente, a aprendizagem criativa. Para combater isto, “[...] a educação para a criatividade deverá passar mais além da lógica do pensamento convergente, da aquisição de conhecimento, e de uma mera inteligência associativa” (Ribeiro Mouzon, 2014, p. 9). Ribeiro Mouzon considera, portanto, que as competências dos alunos são mais importantes do que os produtos educativos (Ribeiro Mouzon, 2014, p. 40). Ou seja, as competências e habilidades dos alunos são muito mais cruciais do que os trabalhos produzidos pelos alunos, o que significa que a criatividade se institui como algo muito maior do que apenas o pensar e expressar novos produtos: é a criação de novos conceitos, a criação de produtos nunca antes assimilados pelo Homem.

Para reforçar esta ideia, González Rey, citado por Muniz e Mitjás Martínez, alega que:

a aprendizagem escolar não pode ser representada apenas pela dimensão cognitivo-reprodutiva, mas como um processo subjetivo evidenciado pela produção simbólico-emocional, em que o próprio aprendiz se envolve na sua condição ativa, intencional, que implica um posicionamento próprio e singular no processo de aprender.

(González Rey, 2008 e 2011, citado por Soares Muniz & Mitjáns Martínez, 2015, p. 1041)

Deste modo, as criações e os trabalhos dos alunos não são tão significativos como o processo criativo de produção dos mesmos.

Tudo o que a criança desenvolve na escola tem impacto no seu futuro: “[...] os espaços escolares devem ser preparados para exercerem sua função pedagógica de favorecerem este desenvolvimento nas crianças, e a Filosofia para Crianças pode facilitar este processo de formação da mente” (Dutra de Andrade, 2021, p. 31). São de tal forma importantes que podem determinar a forma de pensar de um indivíduo, a nível de conhecimentos, a nível de pensamento crítico, a nível de criatividade e até mesmo de cidadania.

Então, para promover a criatividade nas escolas e nos alunos, Alencar, citada por Ribeiro Mouzon, defende que cabe “à escola maximizar as oportunidades de expressão da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem” (Alencar, 2007, citada por Ribeiro Mouzon, 2014, p. 44). A escola deve ser porta de novas ideias e aberta a todos os alunos e suas ideologias. Deve ser um lugar seguro que possibilite à criança compreender-se a si mesma e ao seu pensamento crítico e criativo, e onde ela os possa conhecer e desenvolver. Para tal, Martínez defende que a criatividade no contexto escolar deve-se orientar por “[...] um sistema didático integral, cujo eixo gira em torno de três direções profundamente interligadas: o desenvolvimento da criatividade dos alunos, o desenvolvimento da criatividade dos educadores e o desenvolvimento da criatividade da escola como organização” (Martínez, 1995 e 2002, citado por Ribeiro Mouzon, 2014, p. 44). Ainda não se têm os conhecimentos ou capacidades para se conseguir chegar às escolas como sensibilizadores de construção destes desenvolvimentos. Mas o facto é que, sem eles, podemos correr o risco de estagnar de forma a não conseguirmos ver a criatividade desabrochar nas crianças e nos jovens da nossa sociedade.

### **2.3.2. O Papel do Professor como Facilitador Criativo**

Após a análise da escola enquanto local de importância fulcral para o desenvolvimento do pensamento criativo dos alunos, segue o foco para o papel do professor neste lugar.

Morgado, citado por Ribeiro Mouzon, indica três modelos de professor: o professor técnico, o professor reflexivo e o professor intelectual crítico (Morgado, 2005, citado por Ribeiro Mouzon, 2014, pp. 13-14). O primeiro coloca o professor numa posição de ensinar ao aluno novo conhecimento. O segundo insere-se na vertente de imprevisto, quando existem situações incertas ou imprevisíveis. O último destaca-se pela necessidade de transformação da sociedade, isto é, a reflexão pessoal do professor sobre a sua profissão tornou-se mais crítica, refletindo sobre as suas práticas, os fatores externos e o contexto social envolvente. O professor é, aqui, apresentado com três formas diferentes de exercer a profissão, embora estas não sejam oficiais ao ponto de não existirem outras formas, baseando-nos noutras teorias.

Gloton e Clero, citados por Ribeiro Mouzon, pedem que seja respeitado “o progresso espontâneo da actividade criadora”, porque “o seu papel consiste em garantir a união, na criança, da informação experimental e da sua expressão criadora” (Gloton e Clero, 1076, citados por Ribeiro Mouzon, 2014, p. 44). Assim, o professor deve permitir que o aluno desenvolva o seu pensamento criativo ao seu ritmo, podendo também auxiliar na experimentação e estimulação da criatividade. Num estudo realizado por Ribeiro Mouzon, os docentes afirmam que “[...] o recurso à criatividade, aquando da ação educativa deve respeitar um percurso metodológico faseado [...]” (Ribeiro Mouzon, 2014, p. 45), o que vem a comprovar esta ideia.

Na sala de aula, o aluno é confrontado com vários desafios propostos pelo professor, tal como o próprio professor enfrenta desafios em sala de aula todos os dias. Alguns dos desafios com que o aluno tem de lidar passam pela escrita ou pela criatividade: “O aluno, ao produzir um texto solicitado pelo professor, terá que saber qual o objetivo, esteja este implícito ou explícito na proposta feita pelo professor” (Contente, 2000, p. 28). Este objetivo tanto pode ser limitador da criatividade do aluno como fonte de inspiração para o seu processo criativo.

A realidade atual demonstra que alguns professores procuram, de facto, desenvolver a criatividade em sala de aula, enquanto outros não o fazem, ou, se fazem, não propositadamente: apenas procuram desenvolver outras competências através do pensamento criativo. A seguinte citação explora este conceito:

mas também é verídico que alguns docentes que estão sob a mesma realidade política educacional não limitam a sua ação educativa ao cumprimento do programa, nem a um desempenho profissional marcado pela excelência, apenas técnica, do conhecimento/ensino, mas estão atentos às necessidade e mudanças contantes da sociedade e da educação, através de uma prática reflexiva na ação e também assumindo posturas críticas face a influências negativistas ou pouco progressivas dos meios envolventes, para que o seu papel seja eficaz e contribua para a diferença na educação dos cidadão e sociedade do futuro.

(Ribeiro Mouzon, 2014, p. 15)

Ribeiro Mouzon demonstra que o papel do professor é muito mais do que ensinar: entre muitas outras funções, o professor é de inspiração e orientação do processo criativo dos alunos. Muitos professores, acompanhando os tempos, vão desenvolvendo as suas competências e conhecimentos de acordo com as novas tecnologias e novas formas de pensar. É uma condição importante para o desenvolvimento das escolas nesta sociedade sempre em crescimento.

Há que saber, ainda, deixar a criança criar, sem influenciar a sua criação: “A criança que espera direcionamentos para se expressar-se não dá lugar à criação das suas próprias ideias e reflexões e se torna dependente de adultos, ao não considerar as suas próprias experiências” (Alencar de Souza & Ximenes de Lima, 2021, p. 50). Assim, o papel do professor deve ser de observador e apenas intervir se necessário: “os educadores devem observar, analisar e intervir, quando necessário, e estimular o desenvolvimento do processo criativo infantil” (Alencar de Souza & Ximenes de Lima, 2021, p. 61). Os autores reiteram que “as crianças, por sua vez, devem ser protagonistas das suas criações por intermédio de experiências significativas em que devem vivenciar e brincar, com o desenho, utilizando narrativas e metáforas faladas e visuais” (Alencar de Souza & Ximenes de Lima, 2021, p. 61).

Nesta sequência, faz todo o sentido apresentar o pensamento de Didkowska, quando afirma: “Despite certain differences in their ideas, all authors agree that children’s drawing activity must not be rushed or readjusted, and that children should not be made to change the way they draw” (Didkowska, 2017, p. 75).

## **2.4. Desenvolvimento da Escrita no 2.º Ciclo**

### **2.4.1. Desenvolvimento e Aprendizagem da Escrita**

É do conhecimento geral que as crianças, em Portugal, ao entrar no primeiro ano do primeiro Ciclo do Ensino Básico, vão começar a aprender a escrever: “Uma vez que toda a sociedade está dominada e rodeada pela linguagem, é necessário que esta seja adquirida e desenvolvida desde muito cedo, sendo assim necessário que os profissionais de educação desempenhem essa função” (Magalhães Nunes, 2021, p. 6). Embora a amostra de estudo se encontre numa faixa etária mais desenvolvida, a linguagem está sempre em desenvolvimento, pelo que a escrita também fornece sempre algo novo a aprender. A escrita é uma habilidade adquirida ao longo dos anos de escolaridade obrigatória, se bem que ela se desenvolva antes e depois desses anos, com diversas atividades e práticas constantes, ao longo da vida.

Cada texto tem diferentes fatores a ter em conta, como o(s) destinatário(s), o tipo de texto, a quantidade de linhas... por isso, afirmam Aquino e Silva Júnior que: “[...] produzir um texto na escola costuma ser considerada uma tarefa complexa, difícil e, por vezes, chata, principalmente quando não se vê um motivo para escrever” (Aquino & Silva Júnior, 2012, p. 55).

Segundo Christie “[...] os primeiros contactos com a leitura e a escrita devem ser de natureza social, incidindo nas funções práticas do texto escrito” (Christie, 2003, p. 142). Isto significa que a criança, ao contactar com textos do dia-a-dia vai começando a assimilar elementos do texto, como os grafemas e a pontuação: “Assim, desde muito cedo, a criança começa a lidar com a escrita, sendo uma das competências colaterais a todas as disciplinas e imprescindível para a vida do ser humano” (Magalhães Nunes, 2021, p. 7). Esta imprescindibilidade é traduzida pelo funcionamento da sociedade dos dias de hoje, bem como do seu funcionamento no futuro.

Nesta faixa etária, a criança precisa de se exprimir, conseguir libertar os seus pensamentos e emoções, como foi dito anteriormente: “Do mesmo modo, a escrita também serve de apoio para a criança, quer na superação de dificuldades quer no desenvolvimento a nível social, cognitivo e psicológico” (Magalhães Nunes, 2021, p. 8). Assim, deve ser incentivada a promoção de atividades de escrita que possam permitir à criança se expressar, sem medo.

A leitura é também parte importante do processo de aprendizagem da escrita para as crianças, já que, para além de a leitura auxiliar a escrita, também estimula o

pensamento crítico do indivíduo, o qual é, como referido anteriormente, fundamental para o desenvolvimento da criatividade, até porque:

Ao ler, o ser humano torna-se mais reflexivo, criando pensamentos e ideais cada vez mais sensatos e menos repressivos e/ou preconceituosos. O ser humano não reflete só para si, reflete com os demais, chega a consensos, o que acaba por promover o seu crescimento.

(Pereira, 2016, p. 20)

A leitura é, portanto, uma outra forma funcional de incrementar a literacia: ler uma produção escrita ajuda o aluno não só a expandir o seu vocabulário, mas também a compreender diferentes formas de escrever, a nível de conteúdo – e também reforça as aprendizagens a níveis de bom português: “[...] a leitura de textos bem construídos e a reflexão sobre a sua composição são, naturalmente, processos que convivem bem com a aprendizagem da escrita, na medida em que permitem compreender o modo de produção do texto a ler” (Álvares Pereira & Azevedo, 2005, p. 13).

#### **2.4.2. Etapas e Competências Envolvidas na Escrita**

A escrita e a oralidade estão interligadas de diferentes formas linguísticas e gramaticais. Como afirmam Pereira e Azevedo, “sabemos que as relações entre a escrita e a oralidade não podem ser entendidas de forma linear, como se uma fosse separada da outra ou totalmente dependentes” (2005, p.7). Assim, é de salientar a forte interação entre a escrita e a oralidade, uma influenciando a outra, embora se deva ter em conta que, nesta relação, não é necessária a existência de uma para que a outra aconteça.

Este conceito torna-se mais claro ao sublinhar que tal correlação inderrogável se deve ao facto de que o indivíduo, na verdade, escreve o que diz ou ouve, lê e escuta o que está escrito. Não é por acaso que Marguerite Yourcenar, na sua obra clássica, *Memórias de Adriano*, afirma, a partir de uma das suas personagens: “A palavra escrita ensinou-me a apreciar a voz humana, tanto quanto a grande imobilidade das estátuas me levou a valorizar os gestos” (Yourcenar, 1974, p. 18). No entanto, a transição do oral para o escrito deve ser acautelada, criando estratégias para que o sentido das frases não se perca: “não se deve passar da produção oral à produção escrita de uma maneira “abrupta”; deve-se, por um lado, preceder o escrito de uma “fala” sobre o conteúdo e a retórica dos textos a produzir e, por outro, fabricar situações intermediárias entre o oral dialógico interactivo e o escrito formal” (Álvares Pereira & Azevedo, 2005, p. 8). Na oralidade, não existe um “narrador”, isto é, o diálogo e as situações decorrem de forma a que todos os sentidos possam captar

informação (visão, ao observar acontecimentos distintos, olfato ao receber o aroma de um objeto, a audição ao escutar o que o interlocutor do diálogo refere, entre outros exemplos). Estas situações podem também acontecer no papel, ou seja, na escrita, ao estimular os diferentes sentidos com o auxílio de palavras sensoriais. Mas o discurso apenas pode acontecer de forma direta, através de, por exemplo, aspas ou travessões de fala, ou, por outro lado, de forma indireta, através das situações e falas descritas pelo narrador.

A importância da escrita passa por diferentes aspetos: pode servir para comunicar, como ferramenta de memória, ou mesmo de raciocínio, e é, por isso, fundamental para preparar todo e cada indivíduo para a vida em sociedade, tal como nos atestam as seguintes autoras: “Redigir é, pois, antes de mais, uma actividade social” (Álvares Pereira & Azevedo, 2005, p. 11). Outra especialista reforça esta ideia, afirmando que “a escrita é um elemento crucial na vida de um ser humano, não só enquanto este passa pelo processo de ensino-aprendizagem em que adquire as competências necessárias à escrita, como também no seu futuro, preparando-o inclusive para o mercado de trabalho” (Pereira, 2016, p. 7). Assim, a aprendizagem da escrita torna-se um objetivo não pessoal, mas social para todos e cada um dos indivíduos que compõem a sociedade.

A escrita é essencial, como verificado anteriormente, para a comunicação e para muitos outros fins que fazem funcionar a vida de cada indivíduo em sociedade. No entanto, não se pode desagregar a leitura da escrita: “Apesar de diferirem uma da outra, estas competências interligam-se, ou seja, quanto mais se lê, mais vocabulário se adquire e com maior facilidade e destreza se escreverá” (Pereira, 2016, p. 19). Assim, é necessário ler para melhor se escrever, tal como reforça Contente: “A leitura e a escrita são actividades interligadas, de tal modo que uma boa adesão à leitura levará a uma escrita mais fácil” (Contente, 2000, p. 27).

Uma perspetiva diferente sobre a escrita indica que “a escrita, na abordagem construtivista, é uma representação da linguagem e não um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (Muniz, 2015, p. 27). Assim, a escrita não passa apenas pela conversão de fonemas em grafemas, e pela sua simbologia, mas também pela representação da linguagem, comunicação.

O desenvolvimento da escrita é também um aspeto a considerar enquanto “[...] um processo prático e que exige um esforço maior por parte da criança. Antes de escrever ela tem que estruturar o seu pensamento de forma a transmiti-lo com alguma lógica e clareza” (Moirés Machado, 2012, p. 9), sem esquecer que o papel do

professor passa por auxiliar o aluno neste processo e de o proporcionar com atividades e exercícios de escrita.

### **2.4.3. Dificuldades mais Frequentes**

Como verificado, e como defendem Aquino e Silva Júnior, "a criatividade na escrita é fruto de uma habilidade que é construída e amadurecida progressivamente" (Aquino & Silva Júnior, 2012, p. 61). Mas nem sempre é fácil desenvolver as duas (a escrita e a criatividade) ao mesmo tempo: "O professor deve transmitir aos alunos a ideia de que todos conseguem ser criativos, só têm que refletir sobre os temas, desenvolvê-los e executar as ideias e com trabalho e persistência, aperfeiçoarão as suas capacidades criativas" (Matias, 2007, citado por Moirés Machado, 2012, p. 13), mas sem esquecer a componente escrita e o seu desenvolvimento.

Durante os anos escolares, porém, são apresentadas diferentes tarefas de escrita ao aluno, umas que podem provocar e suscitar o seu interesse, e outras que o poderão desmotivar para a produção textual. Assim, "é, antes de mais, necessário criar oportunidades de escrita com sentido para as crianças, permitindo-lhes a descoberta da importância que o escrever pode ter para a vida delas" (Álvares Pereira & Azevedo, 2005, p. 11). O professor deve, portanto, depositar a sua dedicação em propostas realistas e do interesse dos alunos, o que representa um trabalho complexo: "Para a passagem à redação é necessário escolher-se um tema, ou determinar o fim e antecipar o que deve ser comunicado ao leitor/professor ou turma a quem o texto é destinado" (Contente, 2000, p. 49). Assim, constata-se a importância do fluxo da criatividade perante um estímulo que motiva ao desenvolvimento da escrita.

É, contudo, um trabalho essencial que coloca o professor numa posição de ajudante fundamental no processo de aprendizagem da escrita: De acordo Contente, "o professor deverá fornecer ao aluno meios de construção para a compreensão escrita, tendo em conta as possibilidades e capacidades do aluno/leitor para que a sua leitura se torne activa e eficaz" (Contente, 2000, p. 19). Esta citação é reforçada por Álvares Pereira e Azevedo: "[...] as crianças devem adquirir saberes sobre a escrita e os escritos com a ajuda de um professor-tutor que deve funcionar como mediador na construção desses saberes, não se limitando a pôr o material à disposição dos alunos, mas gerando ambientes ricos e interativos que possibilitem a cada aluno a sua própria progressão e, conseqüentemente, a sua capacidade de se auto-avaliar" (Álvares Pereira & Azevedo, 2005, p. 15). Nesta sequência, não basta ao professor preparar material e entregá-lo aos alunos: o professor deve criar um ambiente propício à produção escrita, preparando os alunos para a mesma. Como é reforçado pelas

mesmas autoras, “o professor é, acima de tudo, o responsável pelo estabelecimento de uma boa comunicação dentro da aula, por oferecer estímulos e afecto e por favorecer um clima de confiança e respeito que promovam a auto-estima e o auto-conceito de todos os alunos”(Álvares Pereira & Azevedo, 2005, p. 83). Pereira alega que o professor “deve criar diferentes estratégias e proporcionar as mais diversas experiências, desde alguns exercícios específicos, a desafios inesperados, que promovam e estimulem as capacidades dos seus alunos em refletir e ultrapassar os obstáculos [...]” (Pereira, 2016, p. 25).

O momento que advém após a escrita é também fundamental para o desenvolvimento desta habilidade por parte dos alunos: a oportunidade de rever o texto e de o corrigir, tanto a nível de conteúdo, como a nível de bom português (sintaxe, gramática...), figura-se como uma chance de melhorar não só o próprio texto como também a forma de escrever do aluno. Álvares Pereira e Azevedo confirmam esta posição, nos seguintes moldes: “é imprescindível dedicar tempos e momentos à revisão dos textos escritos pelos alunos” (Álvares Pereira & Azevedo, 2005, p. 12).

Segundo Contente, “as produções dos alunos são muito heterogéneas e as suas dificuldades são variadas” (Contente, 2000, p. 30), o que leva a crer que, para além de o pensamento crítico e criativo diferir de indivíduo para indivíduo, não se pode avaliar todos os textos de formas exatamente idênticas. Pode-se e deve-se recorrer a determinados parâmetros de avaliação; no entanto, não se pode olvidar a individualidade de cada um.

Contente indica quatro exigências do professor em relação aos textos que os alunos escrevem: a apresentação do texto, a presença do título, a estrutura do texto e a cientificidade do texto (Contente, 2000, p. 29).

Contente indica, ainda, cinco critérios para redigir um texto de forma comunicável, isto é, cuja leitura transmita informação no leitor: respeitar as convenções, identificar o texto, ordenar o texto por parágrafos, redigir o texto com frases completas e pontuação e evidenciar o mais importante (Contente, 2000, pp. 41-42). Reforça ainda que o professor deve corrigir algumas incorreções como a acentuação, a pontuação, a ortografia e as faltas de concordância (Contente, 2000, p. 49).

Contente evidencia que “todos os professores devem dar exemplo do uso correcto e criador da língua portuguesa, devendo a competência neste aspecto ser condição necessária para a entrada no corpo docente”. (Contente, 2000, p. 89). Só

assim o aluno pode realizar atividades de escrita corretamente, ao seguir o exemplo do professor.

Em relação aos alunos cuja língua materna não é o português, Contente evidencia que “os estudos das correções de textos produzidos pelos alunos mostram que a ausência da análise da língua, dominada pelo aluno, na sua dimensão discursiva, não só conduz a uma amálgama de erros como dificilmente permite uma aquisição” (Contente, 2000, p. 81). Ainda, noutra perspetiva, “a avaliação da escrita é um processo que se faz a vários níveis, em vários estratos” (Álvares Pereira & Azevedo, 2005, p. 102). Desta forma, para a avaliação dos textos destes alunos, “na produção escrita, os professores poderão elaborar grelhas de avaliação que tenham em conta: a realização de uma introdução e de uma conclusão; a existência de comentários do aluno sobre os acontecimentos; o grau de maturidade; a coerência; o ponto de vista enunciativo; o grau de determinação do discurso” (Contente, 2000, p. 80). Há diferentes parâmetros a ter em conta ao avaliar uma produção escrita: em termos gramaticais, de sintaxe, de linguagem e de coerência, para além do próprio conteúdo de acordo com as normas estabelecidas inicialmente pelo professor, instituídas como guias para elaborar o texto. Assim, o trabalho de avaliar é também muito complexo e carece de esforço e dedicação por parte do professor.

#### **2.4.4. *Motivação e Envolvimento dos Alunos na Escrita***

Em relação ao interesse pela aquisição da língua, “quando o interesse prossegue, a criança desenvolve uma série de competências que lhe vão abrir o caminho para um fácil acesso à leitura” (Viana, 2001, p. 21). A mesma autora reforça que “a actividade de ler para as crianças aparece como uma das actividades mais importantes para favorecer a construção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura” (Viana, 2001, p. 33). Assim, a leitura é fundamental para a aquisição de competências que irão, posteriormente, facilitar a aquisição de outras competências, como, por exemplo, a escrita.

Mais concretamente, o presente RFE incide sobre textos redigidos pelas crianças, que estudam o texto literário nas aulas, e que se assume como fonte de possibilidades de escrita e de criatividade, já que “o texto literário é um texto que permite uma interpretação, e é nesse sentido que se pode falar de interacção entre o texto e o leitor” (Contente, 2000, p. 24). A partir da leitura de textos literários, o aluno poder-se-á inspirar para escrever textos com rigor e correção, mas também com criatividade e imaginação.

No entanto, há que entender que a qualidade literária é dificilmente distinguível de envolvimento emocional, na medida em que um aluno pode identificar-se com o texto literário lido de tal forma que se torna um dos seus gostos. Mas não é isso que define a sua qualidade literária. Existem parâmetros para avaliar a qualidade de um texto literário através dos quais, os textos são julgados e rotulados. Contudo, considera-se, neste trabalho, que o envolvimento emocional de um aluno com um texto literário é mais conveniente para o seu sucesso em termos de leitura do que propriamente um texto de qualidade maior segundo parâmetros que outras pessoas identificam.

## **2.5. Avaliação da Criatividade na Escrita**

### **2.5.1. Modelos, Instrumentos, Critérios e Limitações para Avaliar a Criatividade Textual**

A avaliação da criatividade na escrita vai muito além da avaliação da composição, gramática e da ortografia. Existem modelos, instrumentos e critérios para a sua avaliação: “Cada indivíduo tem a sua própria capacidade mental, certos conhecimentos linguísticos e os seus próprios interesses. Por outro lado, se tentarmos definir se um texto é legível ou não, não o poderemos fazer em função de um único indivíduo, mas de um grupo de indivíduos” (Contente, 2000, p. 15). De acordo com a citação, a leitura é pensada em nome de um grupo de pessoas e não numa só. Tal como foi analisada a criatividade na individualidade, anteriormente.

Existem diferentes modelos para avaliar a criatividade. Mergulhando sobre os estudos de Karunarathne & Calma (2024), estes indicam que um dos modelos possíveis de avaliação é o dos Quatro P's: em inglês, Person, Process, Product, Press, em português, Pessoa, Processo, Produto, Ambiente/Contexto. “Pessoa” refere-se àquilo que torna a pessoa criativa, como a curiosidade e a resiliência, enquanto “Processo” é a designação do domínio das competências e estratégias utilizadas. Já “Produto” envolve o resultado das atividades criativas e o “Ambiente” ou “Contexto” é justamente a envolvência no momento da criação do produto.

Os mesmos autores apontam Amabile como um autor bastante relevante para o pensamento criativo. Este refere que existem três áreas: a expressão criativa, o conhecimento da criação e a resolução de problemas de forma criativa. A primeira é a capacidade de exprimir pensamentos através da escrita e de elementos visuais. A segunda refere-se a conhecimento e entendimento avançado que permite o desenvolvimento e o progresso. A terceira é uma forma de resolução de problemas

caracterizada pela não convenção, pelo “novo” e pela persistência (Karunarathne & Calma, 2024, p. 160).

Numa outra perspectiva, o modelo dos Quatro C's é defendido por Young et al. (2025), descrevendo-os em quatro níveis, sendo estes: “mini-c”, “little-c”, “pro-c” e “big-c”. O primeiro é pessoal e subjetivo, derivando das experiências do indivíduo. O segundo vem das experiências dos outros, quando se recebe informação criativa de outros indivíduos. O terceiro nível refere-se a uma capacidade de criatividade mais avançada, com devoção intensa, e o quarto a uma criatividade genial, cujas deduções provêm de um trabalho de vida.

O modelo de Torrance foca no pensamento divergente. Tem, por medidas, a fluência, a flexibilidade, originalidade, e a elaboração. A primeira baseia-se na apetência de elaborar uma grande quantidade de ideias ou resultados para certos problemas; a segunda, na aptidão de criar soluções para uma maior variedade de competências; a terceira nas ideias únicas; e a quarta na competência de produzir os detalhes que abrilhantam as ideias.

Assim, ao avaliar a criatividade deve ser tido em conta não só o que se mede, mas também como, porquê e para quê (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005). Mas pela dificuldade em definir ou estudar, interessa, como referido por Sternberg e Lubart (1996), incrementar a investigação em criatividade, ou seja, no desenvolvimento de novas conceções acerca dos diferentes domínios do conhecimento, seja ele de humanidades, científico, tecnológico ou mesmo artístico. Apesar da dificuldade em torno deste processo, a boa parte dos autores assume que, ainda que de forma subentendida, a criatividade se assume como atributo elementar do ser humano (Vygotsky, 2012), devendo dar-se possibilidade de expressão a essa aptidão.

Estas e outras abordagens permitem a compreensão mais profunda da criatividade sem esquecer a sua natureza multifacetada, tal como mencionado por Wechsler (1997) como um pacote multidimensional constituído por elementos tanto cognitivos como emocionais, fruto de uma interação de processos mentais, atributos da personalidade, contexto e outros elementos subliminares. Segundo a autora,

Conceituamos, portanto, a criatividade em uma abordagem mais ampla, onde são necessárias diversos tipos de interações para que seja completada de forma harmônica não só para o indivíduo como também para a sociedade. Neste sentido, devem ser consideradas todas as possíveis combinações entre os seguintes elementos: “a) habilidades cognitivas; b) características de personalidade; c) elementos ambientais. A combinação harmônica destas

variáveis permitirá o alcance da auto-realização, considerando não só os aspectos pessoais, profissionais e mesmo transcendentais do desenvolvimento humano.

(Wechsler, 1997)

Apresenta-se, assim, como pertinente para a autora abordar a avaliação da criatividade num modelo multidimensional para que todos os elementos que lhe estejam relacionados possam ser ressaltados, em oposição a um modelo formatado aplicável a todas as situações.

Será esta, portanto, a maior limitação no processo de avaliação pela disparidade de resultados dentro da amostra, originados pelo mesmo teste, já que, e como foi referido, cada indivíduo detém em si características emocionais, culturais, históricas ou cognitivas únicas, desencadeando um resultado sempre muito pessoal, só seu. Como foi mencionado, isto leva à ponderação de um número de critérios elevado, muitos deles pautados por subjetividade.

## **2.6. Desenho**

### **2.6.1. A Arte de Desenhar**

Para além da escrita, existem outras formas de exprimir criações, sendo uma delas a expressão artística. De entre as várias formas de expressões artísticas, destacam-se as artes plásticas, mais concretamente, o desenho, que será abordado ao longo do trabalho de investigação, sendo pertinente, a este respeito, citar Alencar de Sousa e Ximenes de Lima, quando afirmam: “A arte, de modo geral, proporciona o desenvolvimento integral, utilizando vários meios e recursos, como o desenho infantil” (Alencar de Souza & Ximenes de Lima, 2021, p. 51). O desenho é, portanto, uma forma de expressão artística. E é, de facto, muito recorrente nas crianças mais novas, uma vez que não possuem, ainda, capacidades de escrita. No entanto, o desenho não é um elemento de fácil avaliação: “Pelo fato de cada criança ter sua personalidade e individualidade, conseqüentemente cada uma tem um desenho caracterizado por uma simbologia representativa, marcada por suas experiências, suas imaginações, suas características de personalidade e desenvolvimento” (Alencar de Souza & Ximenes de Lima, 2021, p. 58).

Derdyk (2020) enuncia diferentes proposições, isto é, elementos do desenho a avaliar. O rabisco, com diferentes intensidades, velocidades e pontas, é a primeira proposição. As sensações, o tempo e espaço e as atitudes compõem a segunda proposição. Não levantar o lápis – ou seja, criar uma linha contínua – é a terceira

proposição. A quarta proposição é o gesto circular, e a quinta proposição indica que “tudo é forma, até ao fundo do papel [...]” (Derdyk, 2020). A sexta proposição envolve a textura e a sétima envolve as escritas fictícias, que traduzem também ritmos. Por fim, a oitava proposição engloba as estruturas lineares (Derdyk, 2020).

Através do desenho, as crianças podem expressar pensamentos e opiniões sobre o seu dia-a-dia: “As crianças, muitas vezes, representam em seus desenhos as suas experiências do seu cotidiano, onde retratam o que é importante e significativo para elas naquele momento” (Alencar de Souza & Ximenes de Lima, 2021, p. 64).

Uma outra perspectiva pode ser avaliada segundo o pensamento de Didowska, quando afirma que “[...] even though the intrinsic model is the main power and the foundation of a drawing, there also exists an external model, a second power such as photography. According to this author, drawing is the result of these two powers. Both of them can either contribute to the elaboration of a drawing or sabotage it by opposing one another” (Didkowska, 2017, p. 71). Por outras palavras, o ato de desenhar conduz a dois poderes na criança: o modelo intrínseco (base do desenho) e o modelo externo (fotografia), e ambos podem ora contribuir ora sabotar a elaboração do desenho. Diz-nos ainda que “[...] thought and vision influence one another” (Strzeminski, 1974 citado por Didkowska, 2017, p. 74), ou seja, o pensamento e a visão influenciam-se mutuamente.

A mesma autora vem ainda afirmar:

Gombrich, like Arnheim, points out that there is no major difference between the simplified drawings of children and much more elaborate systems of naturalistic images. However, it is not because the scheme is more complex, but because every art is born in the human brain and is an expression of an experience of the world, rather than of its perception.

(Didkowska, 2017, p. 74)

Assim, o desenho de uma criança, não sendo muito diferente de uma pintura mais detalhada e elaborada por um adulto, apenas difere pelas possibilidades que estão ao alcance do autor em causa, visto que o cérebro humano passa por diferentes evoluções e diferentes perceções do mundo.

### **2.6.2. As Emoções no Processo de Criação**

Como referido anteriormente, é através da expressão artística que as emoções se podem libertar. Uma definição de “arte” ou de “emoções” não é fácil de construir: “[...] a verdade é que as emoções e as artes fazem parte da nossa vida, são parte de

nós, mas são muito difíceis de conceituar e de definir”(Sousa et al., 2020, p. 7). De facto, são muitos os conceitos e as definições que entram em discussão por não conseguirem totalmente caracterizar as emoções e as artes. A arte é caracterizada, pois, pelos autores, como “[...] uma linguagem inata e um bem comum que nos acompanha desde o nascimento”(Sousa et al., 2020). Estes dizem ainda que a arte é “expressão da existência em sociedade e instrumento de compreensão das atitudes da vida” (Sousa et al., 2020).

A arte é uma forma de comunicar emoções e pensamentos ao mundo: “As linguagens artísticas facilitam a conexão com as nossas emoções numa linguagem que é partilhada, mas também única, uma vez que cada um de nós sente e age de forma singular” (Sousa et al., 2020, p. 8).. Todos comunicam de formas diferentes, tal como pensam todos de formas diferentes. Pode-se, no entanto, partilhar o que se pensa através da comunicação artística, como afirma Ruiz, citado por Sousa et al.:

Quando os indivíduos iniciam um processo artístico, há uma conexão entre o mundo interno e o mundo externo e as artes transformam-se em ferramentas que nos permitem expressar sentimentos, emoções, pensamento subjetivo e experiências, bem como gerar pontes entre o mundo interior e exterior.

(Ruiz, 2018, citado por Sousa et al., 2020).

Aqui, o mundo interno refere-se aos pensamentos e às emoções que cada um sente, e o mundo externo corresponde aos indivíduos a quem estes são comunicados através da arte. Outra forma de interpretar as emoções é através da perspetiva apresentada por Fonseca: “A emoção ou afeto refere-se a sentimentos que envolvem, perante estímulos ou situações ambientais, não só a avaliação subjetiva dos mesmos ou das mesmas, como também, processos somático-corporais e crenças culturais” (Fonseca, 2016, p. 366). Assim, perante cada situação, surgirá uma determinada emoção.

Saber exprimir-se, saber comunicar, são habilidades sociais. Para um melhor entendimento deste conceito, recorreremos a Rodrigues de Oliveira et al.: “As habilidades sociais são comportamentos que expressam sentimentos, atitudes e opiniões de uma forma adequada e eficaz em relação ao contexto, respeitando o comportamento das outras pessoas e resolvendo problemas, diminuindo a probabilidade do surgimento de adversidades futuras” (Rodrigues de Oliveira et al., 2018, p. 23).

Atendendo ao facto de que exprimir emoções é, portanto, uma habilidade social importante para o desenvolvimento do indivíduo, parta-se, agora, para as perspetivas teóricas sobre as emoções: “[...] as emoções atuam no sentido de preparar o sujeito para determinada situação, além de orientar nos aspectos comportamentais positivos e negativos do ser humano” (Rodrigues de Oliveira et al., 2018, p. 23). As emoções têm, assim, de acordo com estes autores, carácter de orientação do indivíduo. Já Dutra de Andrade refere que “[...] as emoções servem de base avaliativa e valorativa dos juízos produzidos de forma crítica [...]” (Dutra de Andrade, 2021, p. 36). Aqui, então, as emoções já assumem carácter de avaliação de pensamentos.

Weschenfelder et al. defendem que “[...] crianças que possuem um maior desenvolvimento das habilidades emocionais respondem de forma mais assertiva aos pares e professores, verbalizando o que sentem e demonstrando uma maior empatia” (Weschenfelder et al., 2023). Isto significa que melhores habilidades emocionais correspondem a melhores interações sociais, comprovado por Cardeira com o seguinte comentário: “[...] indivíduos capazes de lidar com frustrações, de controlar as emoções e de estabelecer relações sociais são mais bem-sucedidos tendendo a ser mais produtivos, mais bem remunerados e a ter maior estatuto laboral” (Cardeira, 2012, p. 4). Esta afirmação compõe uma teoria em como as emoções bem controladas e conhecidas podem contribuir para uma melhor vida em sociedade, tanto para o indivíduo como para aqueles que o rodeiam.

As emoções auxiliam, portanto, em termos de orientação e de avaliação. Conhecer e saber controlar as emoções faz do indivíduo pessoa de grande inteligência emocional e permitelhe interagir em sociedade: “a supremacia das emoções em uma pessoa pode impactar muito seu meio social, além de ser um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento do ser humano como um todo” (Dutra de Andrade, 2021, p. 31).

No entanto, as emoções não controladas podem causar dificuldades no indivíduo: “Os sentimentos exercem uma influência poderosa sobre a razão, que sistemas cerebrais específicos estão entrelaçados com aqueles que regulam o corpo” (Dutra de Andrade, 2021, p. 34). Ao não saber agir perante as emoções mais fortes, pode a reação assumir formas indesejadas, como a paralisia, ou dificuldades a nível cardíaco, entre outras. Então, é importante educar para as emoções, conhecer e saber controlar as emoções, para evitar este tipo de constringimentos. Mendonça, citada por Dutra de Andrade “indica a maturidade emocional como dependente do aprender a

pensar bem em comunidade” (Mendonça, 2021, citada por Dutra de Andrade, 2021, p. 33).

Perante esta linha de pensamento, “os alunos devem aprender que emoções positivas e negativas são necessárias, tem é que se saber lidar com elas no sentido de as saber controlar” (Alzina, 2000, citado por Carneira, 2012, p. 3).

Numa outra perspectiva, “as emoções são adaptativas porque preparam, predisõem e orientam comportamentos para experiências positivas ou negativas, mesmo comportamentos de sobrevivência e de reprodução” (Fonseca, 2016, p. 366). Sendo assim, as emoções modificam-se em grau e em intensidade de acordo com a situação: “Em função das necessidades, interesses e motivações das pessoas, as emoções fornecem dados fundamentais para imaginar e engendrar ações e para satisfazer os seus objetivos” (Fonseca, 2016, p. 366).

## **CAPÍTULO III – Metodologia**

### **3.1. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

Foram elaboradas três questões-problema a responder com a investigação:

- O que estruturará a visão do mundo da criança no seu ato de criação sem restrições?
- Serão as diretrizes dos professores limitativas para a criatividade da criança?
- Em que sentido a imagem visual irá influenciar o aluno no seu processo criativo?

Estas questões, baseadas na revisão da literatura anteriormente analisada e nos objetivos de estudo já estabelecidos, servirão para criar ligações entre o que já se conhece e o que ainda é desconhecido. O passo atual consiste procurar resolver estas questões, cumprindo os objetivos, através do trabalho de investigação aqui desenvolvido.

### **3.2. OBJETIVOS DO ESTUDO**

Para a realização deste trabalho, foram determinados os seguintes objetivos de estudo, a alcançar através do estudo sobre a criatividade na escrita das crianças:

- Compreender o impacto de determinadas atividades diárias na criatividade dos alunos
- Compreender o impacto de estímulos na criatividade dos alunos
- Compreender o impacto de limites na criatividade dos alunos
- Comparar os trabalhos feitos em casa com os trabalhos feitos em sala de aula

O primeiro objetivo consiste em associar a criatividade dos alunos às atividades quotidianas dos mesmos, tendo em conta que essas atividades podem influenciar a sua criatividade. O segundo objetivo permite estudar se os diferentes estímulos fornecidos aos alunos modificam os seus resultados criativos. O terceiro objetivo estuda em que medida os limites nos trabalhos dos alunos podem tornar a sua criatividade menos fluída. Por fim, o quarto objetivo é de comparação, procurando descobrir as diferenças entre os trabalhos feitos pelos alunos, sozinhos, e os trabalhos feitos pelos alunos com ajuda.

### **3.3. PARTICIPANTES**

A amostra de estudo é uma turma de vinte alunos do quinto ano de uma escola do distrito de Viseu. Foram selecionados estes alunos por conveniência, ao serem a

turma de estágio do segundo ano de mestrado, e por se encontrarem na faixa etária correspondente à estudada na revisão da literatura.

O trabalho de investigação aqui presente teve, como uma das bases, o projeto “Somos Feitos de Emoções” com a turma de quarto ano anteriormente referida. No entanto, foi com esta turma de quinto ano que foi desenvolvida a investigação.

### **3.4. TIPO DE INVESTIGAÇÃO**

Trata-se de uma investigação, ao mesmo tempo, qualitativa e quantitativa.

A investigação qualitativa é de carácter exploratório, utilizada para compreender as opiniões e as motivações dos participantes, em que os métodos de recolha de dados variam na sua utilização de técnicas não estruturadas baseadas na interação pessoal (Narvaez, sem data). Neste trabalho, este tipo de investigação centra-se no facto de que a avaliação da escrita e da criatividade está assente sobre parâmetros qualitativos, como questões de validação dos textos e dos desenhos dos alunos.

A investigação quantitativa refere-se à quantificação do problema, gerando dados numéricos ou dados que podem ser analisados de formas estatísticas (Narvaez, sem data). A investigação quantitativa está interligada com os valores de percentagem analisados ao longo das atividades realizadas com os alunos.

### **3.5. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO: DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES**

O estudo foi acompanhado por uma observação participante, em que o investigador observou as reações e os comportamentos dos alunos perante as atividades de criatividade, mas também pôde intervir na sua realização. As atividades realizadas ao longo do estudo compuseram objetivos e finalidades a analisar em momentos posteriores.

**Atividade 1:** Diagnóstico sobre as atividades de criatividade presentes no quotidiano dos alunos.

**Atividade 2:** Análise da criatividade em contexto de limites criados pela turma.

**Atividade 3:** Análise da criatividade em contexto de estímulos dados pelo professor (desenho e escrita).

**Atividade 4:** Análise da criatividade em contexto de limites criados por grupos de alunos (trabalho em equipa).

**Atividade 5:** Análise da criatividade em contexto de estímulos dados pelo professor (escrita).

**Atividade 6:** Análise da criatividade em contexto de estímulos e limites escolhidos pelo aluno.

Analisaremos melhor cada uma das atividades nos seguintes subcapítulos.

### **3.5.1. Questionário**

A primeira atividade foi um questionário de escolha múltipla para os alunos preencherem. O objetivo do questionário foi conhecer melhor os hábitos diários da turma, percebendo, assim, mais tarde, o impacto que as respostas do questionário poderia ter nas criações dos alunos.

Posto isto, o questionário tinha 7 perguntas. A primeira seria para conhecer a idade de cada criança que responderia ao questionário. As seguintes determinavam o tempo diário que cada aluno passa, respetivamente, a jogar, a ver televisão, a ler, a escrever, a desenhar e a brincar.

Para cada pergunta, foram fornecidas três respostas possíveis, sendo estas: 1-2 horas (pouco tempo), 3-4 horas (algum tempo) e mais de 5 horas (muito tempo). Numa análise posterior, foi possível perceber que as respostas não estavam completamente acessíveis, uma vez que houve respostas abaixo de 1 hora e essa opção não constava no questionário. Para resolver este problema, os alunos escreveram, por baixo das três respostas possíveis à pergunta, a quarta opção, do tempo que passam a realizar a respetiva atividade, se fosse abaixo de 1 hora.

Este questionário serviu para observar como é que cada resposta do aluno (ou seja, cada fração de tempo gasta em cada atividade quotidiana do aluno) influencia a sua criatividade, tendo em conta que as respostas do questionário seriam comparadas com os resultados das atividades que sucederiam este questionário.

O questionário, respondido pelos alunos no dia 11 de novembro de 2024, está disponível como Anexo 6.

### **3.5.2. 6 Palavras ao Acaso**

Na primeira sessão em que o estudo foi posto em prática com a turma, dia 11 de novembro de 2024, para além de a turma ter preenchido o questionário, ainda iniciou a segunda atividade planificada para este projeto. Tratou-se de uma seleção de palavras, sem guias ou restrições: os alunos sugeriram palavras diversas, que, após terem sido apontadas no quadro, foram reduzidas, por votos, a apenas seis palavras.

As palavras eram, inicialmente:

- Otorrinolaringologista
- Ninja
- *Fortnite*
- Tom e Jerry
- Futebolista
- Pizza
- Mapas
- Macaco
- Canzarrão
- Paralelepípedo

Foram, depois, reduzidas às seis últimas palavras – de “futebolista” a “paralelepípedo”.

A parte seguinte da atividade, devido ao tempo escasso em sala de aula, foi o trabalho de casa dos alunos. Com isto será possível, mais tarde, analisar as diferenças e semelhanças entre os trabalhos feitos em casa e os trabalhos feitos em sala de aula, mesmo correndo o risco de os alunos não realizarem a tarefa sozinhos, e terem a possível ajuda de outrem.

Na mesma semana, após a conclusão dos trabalhos, estes foram analisados de acordo com parâmetros pré-estabelecidos.

### **3.5.3. Personagem**

No dia seguinte, dia 12 de novembro de 2024, com um ficheiro PowerPoint previamente elaborado sobre a criação de uma personagem, foi indicado aos alunos que teriam, agora, o trabalho de criar uma personagem sem qualquer tipo de restrição: tudo era permitido. Depois disto, foram dados alguns exemplos de elementos que as personagens dos alunos poderiam ter, como corpo feito de comida, asas ou barbatanas, bem como, psicologicamente, poderia ser a sua personagem – feliz, simpática, atenciosa, entre outros.

De salientar que estas não são normas ou limites, mas sim estímulos que podem levar o aluno a criar algo “fora da caixa”, isto é, algo novo e nunca antes visto. Com esta expressão, pretende-se indicar que a criança se guia muito pelo seu quotidiano, pelo que lê, e pelo que vê, no ato de criar, mas que é possível criar algo para lá do que está presente no seu quotidiano, leituras e visualizações: algo, portanto, “fora da caixa”.

Este foi o segundo trabalho de casa que os alunos levaram sobre este projeto. Nem todos os alunos tinham entregado o trabalho de casa, neste dia; logo, alguns entregaram os dois trabalhos de casa ao mesmo tempo.

O PowerPoint encontra-se em formato de 4 imagens, como Anexo 7.

### 3.5.4. Lugar e História

No dia 10 de dezembro de 2024, os alunos entraram na sala, remodelada pelas investigadoras, sendo que a diferença eram as mesas dispostas em grupos. Sobre as mesas, estavam cartões coloridos como identificações – cartão de cidadão – das personagens. Os cartões referiam o nome da personagem, o tipo de personagem, o criador da personagem, e o grupo a que a personagem pertencia.

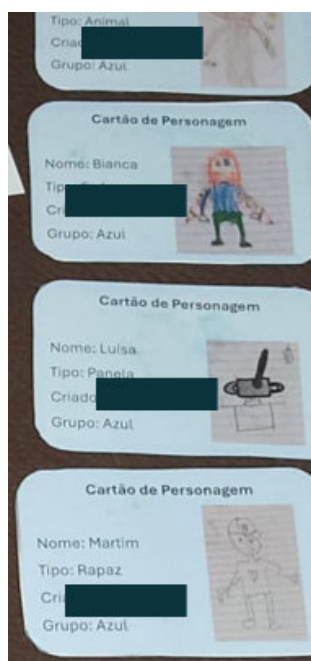


Figura 6 - Identificações das personagens da equipa azul

Foi colocado um tipo de personagem em cada grupo, sendo que todos os grupos tiveram, pelo menos, um humano, um animal e uma criatura de fantasia. As restantes personagens foram escolhidas de modo a não juntar alunos que normalmente estão juntos, para que não houvesse influências que pudessem comprometer a experiência.

Cada grupo de alunos criou um desenho em conjunto. O mesmo representava um lugar onde todas as personagens do grupo se encontravam. O desafio foi criar um espaço em que todas as personagens pudessem viver, sendo que as condições de cada uma eram diferentes.

Neste caso, já existiam limites que influenciariam a criatividade dos alunos: as personagens devem todas conseguir viver e sobreviver no espaço que os alunos desenharam.

Cada grupo de alunos desenhou um lugar e as respectivas personagens nesse mesmo lugar. Formaram uma praia, duas florestas, um comboio e um campo de futebol.

Chegou a altura de colocar a escrita em prática: foi entregue, no dia 20 de janeiro de 2025, a cada aluno, um cartão com o lugar que desenharam na frente e as personagens desse local atrás. Tendo os alunos um estímulo visual do lugar que desenharam e das personagens que lá se encontram, podiam, agora, redigir uma história sobre o que estava a ocorrer naquele momento e naquele local.

Assim, foi proposta aos alunos uma tarefa em que as restrições eram o local e as personagens. Face a isto, cada aluno levou, como terceiro trabalho de casa deste projeto, a tarefa de redigir o próprio texto.

Para levantar o humor das crianças, também foi elaborado um texto contendo todos os cinco lugares e as vinte personagens para apresentar aos alunos. Esta história encontra-se em Anexo 8.

Os cartões de lugares encontram-se em Anexo 9.

### **3.5.5. Palavras inventadas**

No dia 23 de janeiro de 2025, foram escritas três palavras previamente inventadas no quadro: “blicodurmelião”, “rijecolmanço” e “foiquesita”. Foi entregue, em seguida, uma folha a cada aluno, como representado na figura 2.

Nome: \_\_\_\_\_

**Três palavras estranhas? O que significam?**

Blicodurmelião

\_\_\_\_\_

Rijecolmanço

\_\_\_\_\_

Foiquesita

\_\_\_\_\_

A minha palavra: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Figura 7 - Folha de resposta dos alunos para a atividade 6*

Cada aluno levou, como quarto trabalho de casa, esta folha para, assim, dar um significado, uma definição, para cada palavra e, depois, criar a sua própria palavra.

Não foi dado qualquer estímulo para eles escreverem: cada um escreveu a partir dos seus conhecimentos e da sua imaginação.

### **3.5.6. Cartas**

A última atividade envolveu um jogo conhecido mundialmente, chamado DIXIT. O jogo foi levado para a sala de aula, no dia 13 de março de 2025, e deu início à atividade: o jogo possui cartas artisticamente criativas que foram espalhadas pela secretária do professor, viradas para baixo. Cada aluno veio, à vez, tirar três cartas. Ao virá-las para cima, o aluno escolheu apenas uma e retomou o seu lugar na sala.

A tarefa final do aluno foi escrever uma história em que a sua personagem se encontraria dentro da carta. Esta é a tarefa mais restrita da experiência, uma vez que o aluno está obrigado a usar personagens específicas em espaços adequados com acontecimentos visualmente já estipulados. É a tarefa mais complicada para conseguir pôr em prática a criatividade. Tornou-se um verdadeiro desafio para a avaliação da criatividade dos alunos, o qual iremos analisar mais à frente.

As cartas encontram-se como Anexo 10.

### 3.6. TÉCNICAS DE ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

As respostas ao questionário foram analisadas através de tabelas onde foram inseridos os dados. Nas mesmas, é possível observar a moda (isto é, o tempo que a maioria dos alunos gasta em cada atividade) e a média (o tempo médio gasto pelos alunos em cada atividade).

Os textos da atividade “6 palavras ao acaso” foram analisados segundo os seguintes parâmetros:

- As palavras escolhidas são todas utilizadas?
- As palavras escolhidas são utilizadas contra as suas finalidades reais?
- As palavras escolhidas são identificadas como algo que não podem ser na realidade?
- As palavras escolhidas ganham vida através da personificação?
- O texto apresenta uma estrutura coesa e coerente?
- O texto pretende ser mais do que uma história? Isto é, utiliza a ironia ou qualquer outra intenção que não o relato de uma história?
- No caso de ser um texto narrativo, retrata uma história com sentido, início e fim?
- No caso de ser um texto lírico, apresenta versos numa ordem com sentido?
- No caso de ser um texto dramático, está estruturado de acordo com as regras orientadoras?
- No caso de ser um texto dramático, retrata uma história com sentido, início e fim?

Estes parâmetros constituíram uma tabela, na qual foram analisados os dados resultantes dos textos redigidos pelos alunos.

Apesar de as personagens desenhadas não serem, de facto, uma produção escrita, foram também analisadas segundo alguns parâmetros de criatividade: se é colorida, se tem adereços e se a personagem é, de facto, uma criação do aluno ou uma tentativa de cópia de algo já existente. Também esta análise se encontra numa tabela.

Os desenhos dos lugares não foram analisados como as personagens, uma vez que se tratam de ferramentas para a posterior produção escrita para cada personagem no respetivo lugar.

Foram analisados, desta forma, os textos dos alunos sobre as personagens nos lugares que criaram, em grupo, de acordo com os seguintes parâmetros:

- O texto apresenta uma estrutura coesa e coerente?
- O texto retrata uma história com início e fim?
- As personagens do grupo estão presentes na história?
- O lugar criado pelo grupo está presente na história?

Para além destes parâmetros, foi também avaliada a criação, isto é, se a história foi inventada pelo aluno ou se foi copiada de uma história já existente.

O significado das palavras inventadas foi analisado de acordo com a fonética e a grafia das mesmas. A palavra inventada e respetivo significado foram analisados de acordo com a manipulação de palavras já existentes para formar a mesma, bem como a relação lógica entre a própria palavra e o seu significado.

O texto produzido com base nas personagens dos alunos e nas cartas que selecionaram foi analisado de acordo com as seguintes diretivas:

- O conteúdo da carta está presente no texto?
- A personagem está presente no texto?
- A história tem sentido, início e fim?
- O texto apresenta uma estrutura coesa e coerente?

## **CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS**

### **4.1. ANÁLISE E DISCUSSÃO CRÍTICA**

#### **4.1.1. Atividade 1: Questionário**

O questionário foi, como dissemos anteriormente, analisado com o auxílio de tabelas. Na primeira tabela, estão registados os dados recolhidos dos questionários, incluindo a moda, a média e o total de tempo gasto pelos alunos em cada atividade (registado em número de horas diárias).

Tabela 1 - Registo das respostas ao questionário

Questionário	Atividade					
	Jogar	Ver TV	Ler	Escrever	Desenhar	Brincar
Aluno 1	1-2h	1-2h	3-4h	5h ou +	1-2h	3-4h
Aluno 2	3-4h	-	-	-	1-2h	5h ou +
Aluno 3	3-4h	3-4h	1-2h	3-4h	1-2h	3-4h
Aluno 4	3-4h	3-4h	3-4h	1-2h	5h ou +	3-4h
Aluno 5	3-4h	1-2h	1-2h	3-4h	5h ou +	3-4h
Aluno 6	3-4h	1-2h	1-2h	3-4h	1-2h	5h ou +
Aluno 7	1-2h	-	1-2h	5h ou +	-	3-4h
Aluno 8	3-4h	1-2h	3-4h	1-2h	1-2h	1-2h
Aluno 9	1-2h	3-4h	1-2h	1-2h	-	1-2h
Aluno 10	1-2h	1-2h	3-4h	1-2h	3-4h	3-4h
Aluno 11	1-2h	1-2h	1-2h	1-2h	3-4h	3-4h
Aluno 12	1-2h	1-2h	3-4h	5h ou +	5h ou +	3-4h
Aluno 13	1-2h	3-4h	3-4h	3-4h	3-4h	5h ou +
Aluno 14	5h ou +	5h ou +	1-2h	3-4h	5h ou +	5h ou +
Aluno 15	5h ou +	1-2h	-	-	1-2h	1-2h
Aluno 16	5h ou +	1-2h	1-2h	1-2h	1-2h	3-4h
Aluno 17	1-2h	1-2h	1-2h	1-2h	1-2h	1-2h
Aluno 18	3-4h	5h ou +	1-2h	3-4h	3-4h	1-2h
Aluno 19	1-2h	1-2h	3-4h	5h ou +	3-4h	3-4h
Aluno 20	5h ou +	5h ou +	3-4h	5h ou +	1-2h	5h ou +
Moda	1-2h	1-2h	1-2h	1-2h	1-2h	3-4h
Média do tempo (em min)	174	136,5	129	169,5	153	202,5
Média do tempo (em h)	2h54	2h17	2h09	2h50	2h33	3h23

A verde, corresponde o período de tempo de 1 a 2 horas; à cor amarela, corresponde o período de tempo de 3 a 4 horas. A azul, corresponde o período de tempo de 5 horas ou mais. A branco correspondem períodos de tempo não selecionados por nenhum aluno. É possível observar, pela tabela, que, em média, a maior parte do tempo gasto pelos alunos é a brincar, que corresponde a 3 horas e 23 minutos e que, em média, a menor parte do tempo gasto pelos alunos é a ler, que corresponde a 2 horas e 9 minutos. É também a única coluna da tabela que não possui informação de cor azul, isto é, de 5 horas ou mais. Na tabela seguinte, verificam-se os valores do mínimo tempo e do máximo tempo gastos pelos alunos nas atividades correspondentes.

A segunda tabela compara a quantidade de tempo expandido em cada atividade, em termos de percentagem, pelo total de alunos da turma. O total das seis atividades compõe 100% do tempo. Isto é, cada valor de percentagem é uma porção do tempo gasto pela turma na atividade respetiva.

Tabela 2 - Percentagem de tempo gasto em cada atividade pela turma

Atividade	Tempo em relação às atividades (%)
Jogar	18,04043546
Ver TV	14,15241058
Ler	13,3748056
Escrever	17,57387247
Desenhar	15,86314152
Brincar	20,99533437

Aqui, a verde corresponde o tempo despendido em menor quantidade (neste caso, dedicado à leitura), a azul o tempo gasto em maior quantidade (ou seja, a brincar, como visto anteriormente) e a amarelo, as restantes atividades. É observável que cerca de 21% do tempo utilizado pela turma é a brincar, isto é, cerca de 1/5 do tempo tomado pela turma. Por outro lado, cerca de 13% do tempo diário despendido pela turma é a ler.

A terceira tabela é composta igualmente por valores de percentagem. Porém, estes valores são referentes à quantidade de alunos que dispõe cada porção de tempo registada em cada atividade. Isto é, o total de tempo despendido na atividade representa 100% do tempo e cada porção desse tempo corresponde a um período específico que os alunos utilizam, de acordo com as suas respostas.

Tabela 3 - Percentagem de cada atividade de acordo com os períodos de tempo seleccionados pelos alunos

Atividade	Horas da Turma em relação à atividade (%)			
	1-2h	3-4h	5h ou +	-
Jogar	45%	35%	20%	0%
Ver TV	55%	20%	15%	10%
Ler	50%	40%	0%	10%
Escrever	35%	30%	25%	10%
Desenhar	45%	25%	20%	10%
Brincar	25%	50%	25%	0%

Nesta tabela, a verde corresponde um valor de percentagem menor ou igual a 30%; a amarelo, corresponde um valor de percentagem que se encontre entre 31% e 49% e, a azul, valores superiores a 49%. Podemos verificar que, na atividade de ver televisão, a maior parte da turma gasta entre 1 e 2 horas a praticar a atividade. Da mesma forma, constata-se que 50% da turma passa entre 1 e 2 horas a ler, de entre todas as opções na mesma atividade, tal como outros 50% da turma passa cerca de 3 a 4 horas a brincar.

As atividades de jogo e de televisão são atividades que pouco estimulam a criatividade dos alunos, em relação às atividades de leitura, escrita, desenho e brincadeira. O facto de a maioria da turma gastar a menor quantidade de tempo

possível – de entre as opções do questionário – a ver televisão é sinal de que esta atividade, de poucos estímulos criativos, não é tão valorizada.

#### 4.1.2. Atividade 2: 6 palavras ao acaso

Na seleção de palavras, os alunos escolheram as que mais se adequavam aos seus gostos e às suas práticas quotidianas.

Nas seguintes tabelas, estão registados os resultados da atividade 6 Palavras ao Acaso.

*Tabela 4 - Tabela A dos resultados da atividade 6 Palavras ao Acaso*

Parâmetro	Percentagem		Notas
	sim	não	
Palavras todas presentes	60%	40%	os textos pertencentes à percentagem de 40% não apresentam nenhuma ou poucas palavras das selecionadas.
Palavras usadas com um sentido diferente do habitual	20%	80%	paralelepípedo é futebolista; pizza em paralelepípedo; macaco carnívoro; canzarrão tem casa e pratica desportos
Palavras usadas com personificações	15%	85%	O macaco e o canzarrão falam; o macaco e o canzarrão praticam desportos; o macaco e o canzarrão são uma só personagem que estuda matemática
Estrutura coesa e coerente	30%	70%	alguns textos são constituídos por uma ou duas frases; outros apresentam histórias diferentes em parágrafos diferentes; outros não têm conetores ou não é usada pontuação

Tabela 5 - Tabela B dos resultados da atividade 6 Palavras ao Acaso

Parâmetro	Porcentagem		Notas
	sim	não	
texto enquanto não história	15%	85%	há um texto descritivo; um relato do dia-a-dia do canzarrão e do macaco e um texto que procura ser cômico e não relatar uma história
tipos de textos	85% narrativos	5% lírico	os restantes 10% são textos constituídos por apenas uma ou duas frases e por um texto descritivo
textos narrativos: com início, fim e sentido	25%	60%	os restantes 15% englobam os 10% mencionados no parâmetro anterior e incluem o texto descritivo anteriormente mencionado
texto lírico: com sentido e métrica correta	-	-	sim

Analisando as tabelas, constata-se que apenas 60% dos alunos usou todas as palavras nos seus textos. As porcentagens de alunos que deram novos sentidos às palavras escolhidas são muito reduzidas, isto é, a maioria dos alunos usou as palavras no seu sentido real, habitual.

Alguns alunos não escreveram textos de forma correta, apenas escreveram duas frases numa folha, ou não estruturaram o texto de forma coerente ou coesa.

Um destes textos é lírico, pelo que segue outro tipo de correção e de avaliação. Um outro é descritivo, pelo que deve também ser avaliado de uma forma diferente da previamente estipulada.

O texto poético não foi avaliado segundo o requisito de representar uma história.



Em pesquisas posteriores, foi possível identificar algumas dessas personagens como já existentes, ou seja, copiadas de ideias de outros autores. Trata-se de pelo menos 6 personagens, isto é, 30% da turma não inventou uma personagem, mas sim copiou-a de outros lugares.

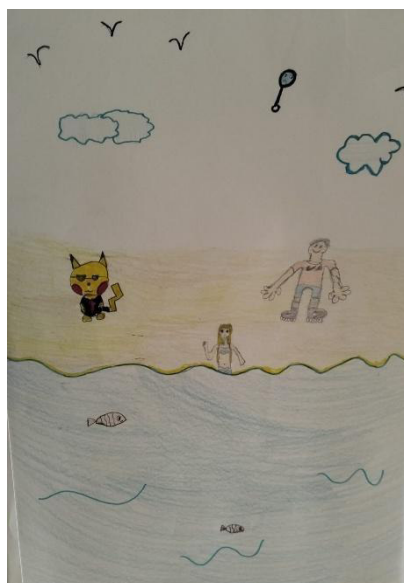
*Tabela 8 - Descrição das Personagens*

Cumpriu a descrição física	75%
Cumpriu a descrição psicológica	55%
Cumpriu ambas as descrições	40%

De acordo com esta tabela, a maioria dos alunos redigiu uma descrição física das suas personagens. No entanto, uma porção mais reduzida de alunos redigiu uma descrição psicológica. Mais ainda: apenas 40% dos alunos fizeram ambas as tarefas.

#### **4.1.4. Atividade 4: Lugar e História**

Os cinco grupos de alunos realizaram a atividade em conjunto e, posteriormente, de forma individual. Nas figuras seguintes, encontram-se os resultados dos desenhos criados em grupo.



*Figura 9 - Desenho do grupo Amarelo: a Praia ARTA*



Figura 10 - Desenho do grupo Vermelho: Brawl Stars



Figura 11 - Desenho do grupo Verde: o Campo Encantado



Figura 12 - Desenho do grupo Azul: Diversão



Figura 13 - Desenho do grupo Laranja: a Floresta Mágica

Cada um destes desenhos refletiu um ambiente onde as respetivas personagens podem viver e conviver umas com as outras. Os desenhos não foram considerados como parte integrante da avaliação, neste trabalho de investigação. Foram, no entanto, importantes para a parte seguinte da atividade: a história.

As histórias foram escritas individualmente por cada aluno, como trabalho de casa, com base no lugar e nas personagens do seu grupo. Muitos alunos – cerca de 40% da turma – não fizeram este trabalho.

Tabela 9 - Tabela das histórias do Grupo Verde

	Grupo Verde			
	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Contém todas as personagens	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	-
Passa-se no lugar criado pelo grupo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	-
Erros no texto	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-
Notas	No início, são apresentadas as personagens; depois é apresentado o lugar	O texto tem palavras não portuguesas (ex.: "llama" em vez de "chama"); o texto é um relato de um sítio onde vivem personagens e não uma história; uma das personagens não é tratada pelo nome correto	O texto tem uma história, com uma problema para resolver, que é, de facto, resolvido ao longo do texto; possui falas; é decorado com um desenho de um coração no final.	-

Tabela 10 - Tabela das histórias do Grupo Vermelho

	Grupo Vermelho			
	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Contém todas as personagens	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	-
Passa-se no lugar criado pelo grupo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	-
Erros no texto	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	-
Notas	Tem título; as personagens estão todas juntas desde início.	Tem título; muitos erros; folha de texto decorada com desenhos do aluno acerca da história.	Erros: os nomes não começam por letra maiúscula; a história não tem fim: termina com a personagem Shade (adicionada ao cenário) assustada.	-

Tabela 11 - Tabela das histórias do Grupo Amarelo

	Grupo Amarelo			
	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Contém todas as personagens	<input checked="" type="checkbox"/>	-	-	-
Passa-se no lugar criado pelo grupo	<input checked="" type="checkbox"/>	-	-	-
Erros no texto	<input checked="" type="checkbox"/>	-	-	-
Notas	Texto com detalhes descritivos (ex.: areia clara); falta a personagem Abês.	-	-	-

Tabela 12 - Tabela das histórias do grupo Azul

	Grupo Azul			
	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Contém todas as personagens	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	-	-
Passa-se no lugar criado pelo grupo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	-	-
Erros no texto	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	-	-
Notas	Tem título; não é uma história mas um texto descritivo sobre o lugar.	Tem título; texto perturbador, com insultos e sentido de vingança; morte de uma das personagens por outra.	-	-

Tabela 13 - Tabela das histórias do Grupo Laranja

	Grupo Laranja			
	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Contém todas as personagens	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	-
Passa-se no lugar criado pelo grupo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	-
Erros no texto	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	-
Notas	falas sem aspas ou travessão; duas falas na mesma frase; história com intriga e problema que é resolvido no final; final muito repentino: tudo se resolve numa frase.	Tem título; problema da história semelhante ao anterior; final igualmente repentino: tudo se resolve numa frase.	Falas sem parágrafo; faltam as personagens Afonsina e Steve; problema e intriga baseiam-se apenas numa personagem.	-

Com base nestas tabelas, é observável que 5 textos – ~42% dos textos – têm título. 2 textos - ~17% dos textos – não eram, de facto, histórias. Ainda, 2 textos – ~17% dos textos – foram decorados com desenhos.

Note-se que dois dos textos, redigidos por alunos cuja língua materna não era o Português, possuíam erros acentuados. É o caso do texto com a palavra “llama” no lugar de “chama”.

Um dos textos possuía uma escrita alarmante, uma vez que representava uma história em que uma personagem, por ter insultado outra, era transformada em comida e – utilizando as palavras do aluno – morta e transformada num fantasma.

Um dos textos descrevia detalhes sobre o lugar onde a história se passava.

O texto 2 do grupo Verde, o texto 2 do grupo Vermelho e o texto 1 do grupo Laranja foram os que mais saltaram à vista.

Quanto ao primeiro, tratava-se de um texto original feito por um aluno que usou a linguagem que melhor conhecia para comunicar com o investigador. Uma das personagens foi tratada, não pelo seu nome de personagem, mas pelo nome do aluno que criou a personagem. Isto demonstra que o aluno, mesmo não conhecendo as palavras, e com determinadas distrações, como o nome da personagem, entusiasmou-se com a criação de um texto original dele, tendo escrito uma história em que o aluno estava claramente motivado, mesmo que com estes lapsos.

Quanto ao segundo, trata-se de um texto decorado com muitos desenhos e ornamentos por parte do aluno. Este indica que o aluno, tendo ou não motivação para escrever, entusiasmava-se com as oportunidades de se expressar pelo desenho. Não lhe foi pedido que desenhasse, no entanto, ele tomou essa liberdade, e tornou o texto ainda mais rico. Aqui, um exemplo de como a criatividade se pode expressar de diferentes formas.

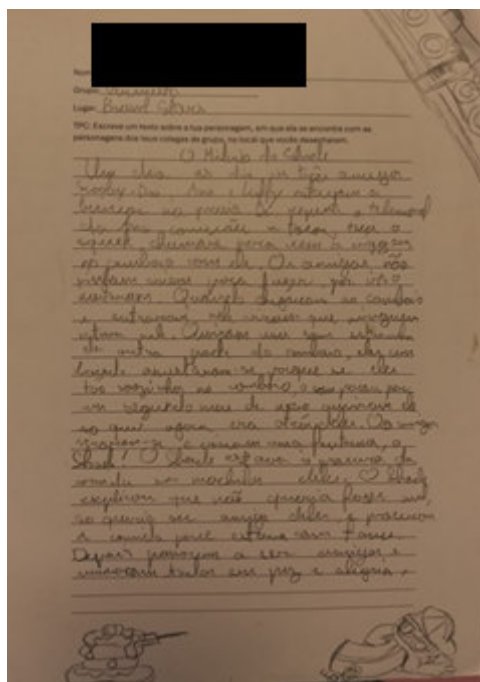


Figura 14 - Texto 2 do Grupo Vermelho

Já o terceiro é composto por um exemplo de um texto com traços de desmotivação e de revolta contra o ato de escrita como trabalho de casa. Foi um texto com pouca ou nenhuma coesão ou coerência e cuja história não teve desenvolvimento. Em termos de bom português e de ortografia, o texto não estava bem redigido. Aqui, pode-se concluir que o aluno se sentia desmotivado por ser um trabalho que não lhe suscitava interesse.






#### 4.1.5. Atividade 5: Palavras Inventadas






As palavras inventadas obtiveram, por parte da turma, significados e definições muito parecidos.

“Blicodurmelião” remeteu, na maioria das respostas para uma definição relacionada com a fruta melão e “rijecolmanço” foi, muitas vezes, relacionada com a palavra “rijo”. Ainda, a terceira palavra, “foiquesita” remeteu sempre, em todas as respostas, para algo esquisito. O esperado, inicialmente, era a criação de um aumentativo para a palavra “blicodurmelião”, uma vez que o sufixo -ão remete para aumentativos; ainda, na expectativa, pela palavra “foiquesita”, um diminutivo, uma vez que os sufixos – ita ou -inha se apresentam muitas vezes como parte de diminutivos.

Assim, conclui-se que os significados inventados se atribuíram mais a determinadas partes das palavras, como “-melião”, “rije-” e “-iquisita” mais do que a toda a palavra em si.

#### 4.2.6. Atividade 6: Cartas

					
Nome da personagem do aluno	Gaticórnio	Squek	Manel	Scooby-Doo	Hiagarne
Personagem criada pelo aluno presente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Passa-se na carta	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Notas	Tem título; acrescenta as personagens do grupo do aluno; sentimentos de tristeza e solidão presentes no texto; não se passa na carta, mas é inspirado na carta.	Não tem título; não é uma história, é o relato de como a personagem viu um castelo numa gota de água.	Tem título; foi desenhado um planeta no título; recurso ao sonho: tudo se passou num sonho; passa-se num local realmente existente;	Tem título; a história não se passa na carta mas contém a carta como adereço da história.	Tem título; recurso ao sonho: tudo se passou num sonho; descrição detalhada do local; erro de associação (sereia = fada).

					
Nome da personagem do aluno	Ana	Tiana	Luísa	Abês	Robert Jr.
Personagem criada pelo aluno presente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Passa-se na carta	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Notas	Tem título; a história não tem um final;	Tem título; ideologia de prisão e liberdade; acrescenta personagens (ex.: feiticeira Sofia); junção entre a carta e o lugar inventado pelo grupo.	Tem título; acrescenta 56 personagens (sem nome), de entre as quais, duas formigas;	Tem título; em vez da personagem, o aluno usa o seu nome próprio; texto elaborado com vocabulário avançado para a idade e ano escolar do aluno;	Tem título; final da história intrigante, poético, conotativo: as escadas não têm fim, são a casa do caracol.

Através destas tabelas, constata-se que algumas cartas foram usadas como adereços e outras como cenários. Alguns textos surpreenderam na medida em que continham traços que não eram esperados em textos escritos por alunos nesta faixa etária. Por exemplo, a ideologia impressionante de prisão e de liberdade presentes no texto do aluno cuja personagem se chamava Tiana, ou o envolvimento do aluno na história de tal forma profunda que até escreve o seu nome no lugar do da sua personagem, Abês, ou ainda a conotação no texto do aluno cuja personagem se chamava Robert Jr. em que as escadas eram, de facto, a casa da personagem principal.

## CAPÍTULO V – CONCLUSÃO DO ESTUDO

Face às atividades desenvolvidas e aos resultados obtidos, chega o momento de retirar conclusões sobre a sua análise e interpretação dos respetivos dados.

O questionário inicial serviu como alvo de comparação com as atividades que o sucederam, uma vez que se tratava de um diagnóstico de atividades criativas presentes no quotidiano do aluno.

Segue a análise:

De acordo com o questionário, a leitura era a atividade menos praticada pela turma e a brincadeira a atividade a mais praticada pela turma. A parte do desenho correspondia a ~16% do tempo diário da turma e a da escrita a ~18%.

Os desenhos feitos pelos alunos individualmente (as personagens) tinham todos características diferentes, sendo que, infelizmente, nem todos foram criados a partir da imaginação do aluno, uma vez que se tratam de tentativas de cópia de outros

desenhos, mediante os gostos dos alunos (como, por exemplo, o que veem na televisão). As crianças desta faixa etária, em relação ao desenho, encontravam-se na fase do realismo (9 a 12 anos) (Lowenfeld, 1977, citado por Alencar de Souza & Ximenes de Lima, 2021, p. 50).

O facto de algumas crianças não colorirem os desenhos mereceu uma particular atenção, uma vez que as cores têm significados distintos, tendo em conta a personalidade de cada uma, sendo também um reflexo das suas emoções: “[...] more contemporary clinicians and researchers have also assumed that the colours that children use when they draw reflect the emotions associated with the drawing topic” (Rorschach, 1942, citado por Crawford et al., 2012, p. 200). Para além disso, “[...] children used more preferred colours for the positively-characterized drawings, less preferred colours for the negatively-characterized drawings, and colours that they ranked in the middle for the neutral drawings” (Crawford et al., 2012, p. 200). Por outras palavras: são usadas as cores preferidas nos elementos do desenho que as crianças mais gostam e as cores que menos gostam nos elementos menos amados.

Apenas 40% da amostra cumpriu a tarefa de descrever física e psicologicamente as suas personagens. Isto leva a crer que as atividades de escrita, quando não existem limites ou incentivos, e as atividades são totalmente livres, são, em alguns casos, uma porta aberta para criar algo de que mais gostam, com toda uma motivação inerente. Por outro lado, na maior parte da amostra, isto não se verificou, porque a maioria não sentiu essa motivação e não realizou as tarefas. Assim, conclui-se que as atividades criativas totalmente livres tanto podem desmotivar por não se possuir ideias que conduzam à realização, como podem motivar por se revelar como veículo privilegiado para tudo o que se quiser fazer.

Os desenhos realizados em grupo foram curiosamente traçados e coloridos de formas diferentes. Todos os cenários eram variados, pois, no final, foram desenhados uma praia, uma floresta, um campo de futebol, um comboio e uma selva. Foi interessante pensar em como personagens tão diferentes conseguiriam viver num mesmo local e como cada local era tão distinto. Porém, a realidade é que todos os locais cumpriram as necessidades das personagens e mostraram-se criativamente originais. Assim, mesmo que as personagens de todos os alunos não o fossem, os desenhos foram efetivamente originais – à exceção do comboio, que pertence a um jogo – e contiveram, com agilidade e astúcia, todas as personagens de cada grupo.

As cartas foram interpretadas de formas diferentes, como era suposto. Algumas apresentavam o cenário da história, outras foram adereço. Todas as histórias são

diferentes, originais e criativas. Apenas uma das histórias parece ter sido criada por outra pessoa, pela escrita altamente técnica que foi utilizada.

Concluimos, ainda, que os alunos, ao ter um estímulo visual (a carta e a personagem) tem muito mais motivação a escrever. Não só reduz as possibilidades de escolha, como também conduz a uma maior fluidez de escrita.

## **CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As conclusões retiradas deste estudo são curiosamente surpreendentes. Ao contrário da experiência relatada sobre o segundo semestre do primeiro ano de mestrado, em que o estágio se realizou com uma turma do quarto ano, que se mostrou extremamente criativa e motivada para as atividades – não de criatividade, mas de compreensão das emoções – o estudo feito sobre a turma de quinto ano selecionada não mostrou o mesmo interesse pela criatividade. Isto leva a crer que, de facto, quando as atividades são criativas, mas não têm a finalidade de analisar a própria criatividade, são mais rentáveis. Pelo contrário, as atividades criativas com outras finalidades conduzem à criação de ideias muito originais e incrementam a motivação para a sua realização.

Estabelecendo uma comparação entre o estágio desenvolvido no primeiro ano de mestrado e o estudo realizado durante o segundo ano, conclui-se que o ambiente escolar e as atividades regulares dos alunos (menos exigentes no quarto ano) influenciam a sua criatividade e motivação para se exprimirem. As personagens criadas pelos alunos do quarto ano eram totalmente originais, sem recurso a imitação personagens já existentes.

No entanto, cada aluno é um caso e cada turma também: não se pode esperar o mesmo nível de criatividade e de motivação de todos os discentes e isso é que torna a diversidade tão desafiante.

Como foi visto anteriormente, as atividades de criatividade totalmente livres são arriscadas: tanto podem ser uma porta aberta para criar tudo o que o aluno quiser sem restrições, como podem constituir um bloqueio por não se possuírem indicações sobre o que se deve fazer, ignorando-se, assim, o modo por onde começar. Observámos, porém, que criar com indicações, limites ou incentivos, como a criação da personagem em desenho, foi um trabalho muito mais eficaz e completo. Sabe-se que algumas não foram criação total do aluno; no entanto, foram sempre os alunos que desenharam as personagens, à sua escolha.

O trabalho criativo em equipa mostrou-se eficaz: criaram-se diferentes locais com as diferentes personagens, com o intuito de as inserir em ambientes nos quais pudessem viver e conviver. Isto exigiu muito trabalho da parte dos alunos, uma vez que as personagens tinham todas necessidades diferentes, não obstante, terem sido capazes de criar locais inéditos com a possibilidade de todas as personagens convivessem entre si.

Após a conclusão deste trabalho seria interessante prosseguir com o estudo, investigando o porquê de as escolas e os professores não incentivarem à realização de atividades criativas apenas com o intuito de desenvolver o pensamento crítico e criativo dos alunos. Seria pertinente, em concreto, investigar também como podemos colocar essas atividades em prática na sala de aula e, ainda, tentar compreender melhor o impacto das atividades propostas neste estudo num ambiente mais propício a atividades inerentes à criatividade

Em resposta à primeira questão de investigação – “o que estruturará a visão do mundo da criança no seu ato de criação sem restrições?” –, dir-se-á que, de facto, sem restrições, a criança é capaz de criar com mais facilidade devido à restrição do leque de opções possíveis de resposta à resolução de problemas. Quanto à segunda questão de investigação – Serão as diretrizes dos professores limitativas para a criatividade da criança? –, este estudo indica que não são de facto limitativas, pelo contrário, são indicadoras dos caminhos possíveis a seguir, que tornam o trabalho de criação do aluno mais fácil. Por fim, a terceira pergunta de investigação – Em que sentido a imagem visual irá influenciar o aluno no seu processo criativo? –, o facto é que os estímulos que envolvem qualquer um dos cinco sentidos (neste caso, referimo-nos mais ao visual) ajudam bastante à criação do aluno.

É possível afirmar que os alunos, apesar de não terem desenvolvido competências de escrita com este trabalho de investigação, libertaram um pouco mais a sua criatividade e imaginação, ao serem colocados ao desafio de criar, através da escrita e do desenho, novas personagens, histórias e outros elementos requeridos nas atividades.

Ainda há que referir que, na atividade das personagens, os desenhos foram alvo de avaliação, pelo que se tornam instrumento cognitivo. Porém, o desenho do lugar onde as personagens se encontram não tem o mesmo carácter de avaliação, sendo apenas uma forma de conduzir a criança à criação de algo diferente, uma história.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alencar de Sousa, K. M., & Ximenes de Lima, J. M. A. (2021). A abordagem da cognição imaginativa e a teoria do desenvolvimento da capacidade criadora infantil: Relações teóricas entre Efland e Lowenfeld acerca do processo de construção do desenho infantil. *Revista Digital do LAV*, 42–67.

[https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/64471?utm\\_source=chatgpt.com](https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/64471?utm_source=chatgpt.com)

Álvares Pereira, L., & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.

Aquino, V., & Silva Júnior, J. M. (2012). Criatividade e Escrita. *Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília*, 54–63.

<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rl/article/view/4705->

Bahia, S., & Ibérico Nogueira, S. (2005). Entre a Teoria e a Prática da Criatividade. Em S. Bahia & G. L. Miranda, *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 332–363). Relógio d'Água Editores.

<https://repositorio.ulisboa.pt/bitstreams/8b695969-aeba-4f40-95cc-6aef30399111/download>

Cardeira, A. R. (2012). Educação Emocional em Contexto Escolar. *Psicologia.pt - o Portal dos Psicólogos*, 1–14.

<https://www.scribd.com/document/324299438/EDUCACAO-EMOCIONAL-EM-CONTEXTO-ESCOLAR-pdf>

Christie, J. (2003). Contextos Lúdicos Enriquecidos com Elementos da Literacia. In C. Neto (Ed.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (2.ª, pp. 142–146). Faculdade de Motricidade Humana.

Contente, M. (2000). A Escrita no Ensino Científico. In M. Contente (Ed.), *A Leitura e a Escrita—Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas* (pp. 35–50). Editorial Presença.

Contente, M. (2000). A Importância da Língua Materna. In M. Contente (Ed.), *A Leitura e a Escrita—Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas* (pp. 79–89). Editorial Presença.

Contente, M. (2000). *A Leitura e a Escrita—Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. Editorial Presença.

Contente, M. (2000). A Leitura. In M. Contente, *A Leitura e a Escrita—Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas* (pp. 11–26). Editorial Presença.

Contente, M. (2000). Passagem à Escrita. In M. Contente (Ed.), *A Leitura e a Escrita—Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas* (pp. 27–34). Editorial Presença.

Crawford, E., Gross, J., Patterson, T., & Hayne, H. (2012). Does Children's Colour Use Reflect Emotional Content of Their Drawings? *Infant and Child Development*, 21(2), 198–215. <https://doi.org/10.1002/icd.742>

Derdyk, E. (2020). *Formas de Pensar o Desenho*. Panda Educação. Obtido de <https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=mRsOEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT260>

<https://reference-global.com/article/10.1515/ctra-2017-0003?tab=references>

Didkowska, B. (2017). Selected Concepts in The Development of Drawing Activity in Children Aged 3 to 12. *Criativity, Theories - Research - Applications*, 4(1), 65–79. <https://reference-global.com/article/10.1515/ctra-2017-0003?tab=references>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Estudo do Meio — 1.º Ciclo*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal — 2.º Ciclo*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Matemática — 1.º Ciclo*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Português — 1.º Ciclo*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Português — 2.º Ciclo*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Dutra de Andrade, R. M. (2021). *A prática filosófica na Educação Infantil: Emoções e razoabilidade* [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/entities/publication/59dec6bd-3f34-4c7a-b86b-cfac123e2d42>

Equipa de Estudos Internacionais. (2022). *Pensamento Criativo*. Instituto de Avaliação Educativa. [https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/06/Pensamento-Criativo\\_PISA2022-1.pdf#:~:text=Processo%20cognitivo%20ou%20faceta:&text=O%20primeiro%20item%20da%20unidade%20Cartaz%20da.criar%20um%20cartaz%20com%20um%20tema%20original](https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/06/Pensamento-Criativo_PISA2022-1.pdf#:~:text=Processo%20cognitivo%20ou%20faceta:&text=O%20primeiro%20item%20da%20unidade%20Cartaz%20da.criar%20um%20cartaz%20com%20um%20tema%20original)

Fonseca, V. (2016). Importância das Emoções na Aprendizagem: Uma Abordagem Neuropsicopedagógica. *Psicopedagogia*, 33(102), 365–384. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/14.pdf>

Furth, H. G. (1970). *Piaget na Sala de Aula*. Forense-Universitária.

Karunarathne, W., & Calma, A. (2024). Assessing creative thinking skills in higher education: Deficits and improvements. *STUDIES IN HIGHER EDUCATION*, 42(1), 157–177. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2225532>

Magalhães Nunes, I. C. (2021). *Escrita Criativa: Estratégias de estímulo no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de Estágio, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Repositório Institucional da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <https://repositorio.utad.pt/entities/publication/fd078612-a4d3-4e17-9074-bdcd4021369b>

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>

Miranda, G. L., & Bahia, S. (2005). *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Relógio d'Água Editores. <http://hdl.handle.net/10451/6220>

Moirés Machado, S. I. (2012). *A escrita criativa no 1.º Ciclo* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Beja.  
<https://repositorio.ipbeja.pt/entities/publication/ae840e16-c896-433d-b292-5c630cf402f8>

Narvaez, M. (sem data). *Método de investigação qualitativa: O que é e como utilizá-lo?*. QuestionPro.  
<https://www.questionpro.com/blog/pt/metodo-de-investigacao-qualitativa/>

Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da Criança (2.ª)*. Faculdade de Motricidade Humana.

Ortega, C. (2023). *Pensamento crítico: O que é e como o desenvolver?*. QuestionPro.  
<https://www.questionpro.com/blog/pt/pensamento-critico-o-que-e-e-como-o-desenvolve/r/>

Pacheco, N. A., & Araújo, M. J. (2009). *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade*. Livpsic.

Pereira, I. G. (2016). *A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum.  
<https://comum.rcaap.pt/entities/publication/d8559e34-499a-4f5a-accd-774b3c9d6ccd>

Pinto Lopes, J., & Santos Silva, H. (2021). *Pensamento Crítico e Criativo*. Factor.

Rego Lacerda, M. (2016). *Criatividade, Inteligência e Desempenho Escolar; Constructos Relacionados* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia]. Repositório da Universidade de Lisboa.  
<https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/d612bd3b-7948-4707-9dff-ed43e6f7834e>

Ribeiro Mouzon, C. M. Á. (2014). *A Criatividade na Educação* [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores.  
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3191/2/DissertMestradoCeciliaMariaAzeraRibeiroMouzon2014.pdf>

Ribeiro, A. (2009). Papel da criatividade nos processos de educação. In N. A. Pacheco & M. J. Araújo (Eds.), *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade* (pp. 11–23). Livpsic.

Rodrigues de Assis, M. (2017). O Lúdico no Processo de Desenvolvimento da Imaginação e Criatividade na Criança. *Revista Académica Educação e Cultura em Debate*, 111–130. <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaSE/article/view/290>

Rodrigues de Oliveira, P., Barbosa de Menezes, M., Silva Brito, S., & Pereira Pinto, P. S. (2018). Psicoeducação das Emoções e Habilidades Sociais: Uma Proposta de Promoção e Prevenção de Saúde Mental para Adolescentes. *Seminário Estudantil de Produção Académica*, 17, 21–34.  
<https://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/view/5508>

Soares Muniz, L. (2015). *Aprendizagem Criativa da Leitura e da Escrita e suas Inter-relações com o Desenvolvimento da Subjetividade da Criança* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília - Faculdade de Educação]. Repositório

Institucional da UnB.

[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19015/1/2015\\_LucianaSoaresMuniz.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19015/1/2015_LucianaSoaresMuniz.pdf)

Soares Muniz, L., & Mitjans Martinez, A. (2015). A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: Um estudo de caso. *Educação e Pesquisa*, 41(4), 1039–1054. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015041888>

Sousa, J., Sousa Santos, M. J., & Lopes, M. de S. P. (2020). *Emoções, Artes e Intervenção*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Politécnico de Leiria. [https://www.ipleiria.pt/eseecs/wp-content/uploads/sites/15/2021/01/E.book\\_emocoes\\_artes\\_inter\\_AF.pdf](https://www.ipleiria.pt/eseecs/wp-content/uploads/sites/15/2021/01/E.book_emocoes_artes_inter_AF.pdf)

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677–688. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.7.677>

Torrance, E. P. (2018). Torrance Tests of Creative Thinking. Scholastic Testing Service. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F05532-000>

Viana, F. L. P. (2001). I Parte — Linguagem e Leitura. Em F. L. P. Viana, *Melhor Falar para Melhor Ler* (2.<sup>a</sup>, pp. 19–39). Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.

Viana, F. L. P. (2001). *Melhor Falar para Melhor Ler* (2.<sup>a</sup>). Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.

Vieira, M. E. (2013). *Criatividade e Motivação em Crianças e Jovens: Um Estudo Comparativo* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais]. Repositório Científico Institucional (Sapientia). <https://sapientia.ualg.pt/entities/publication/1890866d-e2e4-4bc3-a879-bbe6c49fa503>

Viereck, G. S. (1929). What Life Means to Einstein. *The Saturday Evening Post*, 108–117. <https://www.saturdayeveningpost.com/wp-content/uploads/satevepost/einstein.pdf>

Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância: Ensaio de Psicologia*. Dinalivro.

Wechsler, S. M. (1997). Avaliação multidimensional da criatividade: Uma realidade necessária. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 89–99. <https://doi.org/10.1590/S1413-85571998000200003>

Weschenfelder, A. L., Mossman, J. B., & Rosecler Bez, M. (2023). Um Projeto das Emoções: Criação de uma Matriz de Atividades de Educação Emocional para a Educação Infantil. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5346>

Young, M. F., Slota, S. T., Travis, R., & Choi, B. (2015). Chapter 10—Game Narrative, Interactive Fiction. And Storytelling. Em *Viedo Games and Creativity* (pp. 199–222). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801462-2.00010-2>

Yourcenar, M. (1974). *Memórias de Adriano*. Éditions Gallimard. <https://www.scribd.com/document/358907803/Memorias-de-Adriano-Marguerite-Yourcenar-pdf>

# ANEXOS

Anexo 1 – Figuras representantes do estágio PES I no 1.º Ciclo



## Anexo 2 – Diário de Emoções



## A MINHA PERSONAGEM

(desenho do aluno)

Pode ser um objeto, um animal, uma profissão...

A minha personagem chama-se (redação do aluno).

Uma coisa que faz a minha personagem feliz é: \_\_\_\_\_  
(redação do aluno)

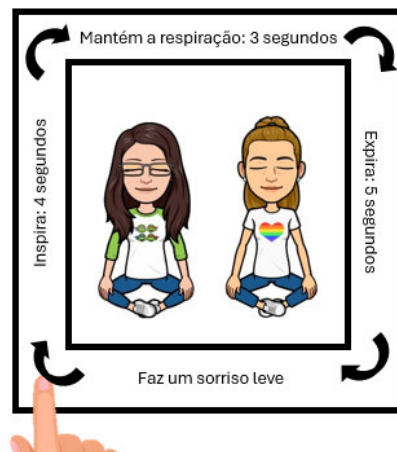
Uma coisa que faz a minha personagem ficar triste é: \_\_\_\_\_  
(redação do aluno)

Uma coisa que faz a minha personagem sentir amor é: \_\_\_\_\_  
(redação do aluno)

Uma coisa que faz a minha personagem ficar muito zangada é: \_\_\_\_\_  
(redação do aluno)

Uma coisa que faz a minha personagem sentir-se calma é: \_\_\_\_\_  
(redação do aluno)

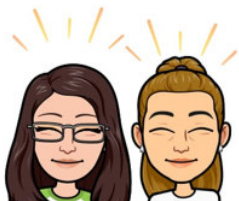
Uma coisa que dá medo à minha personagem é: \_\_\_\_\_  
(redação do aluno)



## A MINHA AFIRMAÇÃO POSITIVA PESSOAL

\_\_\_\_\_  
(redação do aluno)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# TU ÉS INCRÍVEL!





## O MEU LUGAR FELIZ!

(desenho do aluno)

Este é o desenho do lugar ideal, onde me sinto sempre bem.  
Quando me sentir mal, lembro-me deste lugar para me sentir melhor!

## CADA FLOCO DE NEVE É ÚNICO!



TAL COMO TU!



### EMOÇÕES RABUGENTAS



### EMOÇÕES ASSUSTADIÇAS



### EMOÇÕES ALEGRES



Dia	Emoção	Justificação
10 de abril		
11 de abril		(redação do aluno)
12 de abril		
13 de abril		
14 de abril		
15 de abril		
16 de abril		

Dia	Emoção	Justificação
17 de abril		
18 de abril		
19 de abril		(redação do aluno)
20 de abril		
21 de abril		
22 de abril		
23 de abril		

Dia	Emoção	Justificação
24 de abril		
25 de abril		(redação do aluno)
26 de abril		
27 de abril		
28 de abril		
29 de abril		
30 de abril		

Dia	Emoção	Justificação
1 de maio		
2 de maio		
3 de maio		(redação do aluno)
4 de maio		
5 de maio		
6 de maio		
7 de maio		

Dia	Emoção	Justificação
8 de maio		
9 de maio		
10 de maio		(redação do aluno)
11 de maio		
12 de maio		
13 de maio		
14 de maio		

Dia	Emoção	Justificação
15 de maio		
16 de maio		
17 de maio		(redação do aluno)
18 de maio		
19 de maio		
20 de maio		
21 de maio		

Frases que eu não posso esquecer, nunca!

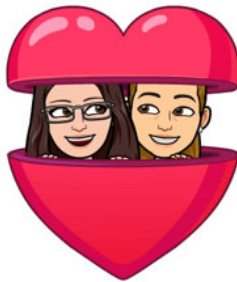


Anima-te! Alegra-te! Diverte-te!



A vida reserva-te muitas surpresas!

Nós acreditamos em ti! Vais brilhar!  
Força!



4.º B 2024  
As professoras estagiárias:

assinatura da estagiária assinatura da estagiária

### Anexo 3 – Folha de *Peddy Paper*

Este *Peddy paper* vai tentar despertar em ti emoções, através de propostas divertidas, com isso poderás descobrir e entender, um pouco melhor, as tuas emoções e, em simultâneo, lembrar-te da sua importância na tua vida!

Dentro deste espírito, segue todas as instruções dadas e realiza, o melhor possível todas as propostas, procura fazer com alguma rapidez, mas com muita atenção. Só quando terminares de preencher esta folha é que podes ir para a sala com o teu grupo!

Hora de início: \_\_\_\_\_

1. Se estamos a refletir sobre Emoções, pensem no nome para este vosso grupo, com bastante originalidade emocional...

Nome do grupo - \_\_\_\_\_

2. Já que estamos a começar a desenvolver o espírito de grupo, escolham um cumprimento único, que vos identifiquem e que mais ninguém saiba. No final devem apresentá-lo à turma e às professoras.
3. Vamos dar início ao nosso turbilhão de emoções. Para continuar, na reprogramação deves perguntar por uma peça que te está a faltar. Procura a primeira peça!

4. Agora terão pela frente, uma proposta mais corajosa: Os cientistas dizem que devemos dar,

8. A alegria transforma as pessoas e o modo como olhamos para as coisas. Cada elemento do grupo deve escrever uma ação que o deixe muito alegre. Uau, já estamos em pulgas para ver essas respostas.


9. Bom, isto está a correr bem, se queres completar o puzzle, lá fora na baliza de futebol, deves verificar! Procura a quarta peça!

10. As emoções são algo que sentimos e que nos provocam reações! Quando se sentem tristes, o que podem fazer para controlar e inverterem essa emoção? Contamos com as vossas respostas!

--

11. A última peça foi almoçar. Estará no polivalente perto da cozinha? Procura a quinta peça!

12. Demonstrar afeto é deixar mensagens de amor e carinho, às pessoas. Deixem uma mensagem de carinho para a vossa turma e para as vossas professoras!

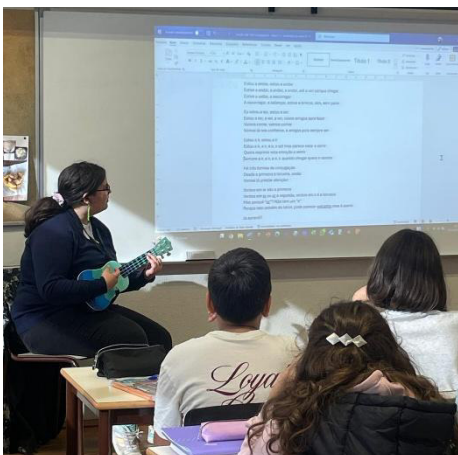
--

- 12 – Agora vai para a sala! Prepara-te para o grande final!

Anexo 4 – Figuras representantes do estágio PES II no 1.º Ciclo



## Anexo 5 – Figura Representante dos estágios PES I e PES II no 2.º Ciclo



## Anexo 6 – Questionário da Atividade 1 do Trabalho de Investigação

### Conheço-me!

1. Tenho \_\_\_\_ anos.
  
2. Tempo que passo a jogar por dia:
  - 1-2 horas (pouco tempo)
  - 3-4 horas (algum tempo)
  - mais de 5 horas (muito tempo)
  
3. Tempo que passo a ver televisão por dia:
  - 1-2 horas (pouco tempo)
  - 3-4 horas (algum tempo)
  - mais de 5 horas (muito tempo)
  
4. Tempo que passo a ler por dia:
  - 1-2 horas (pouco tempo)
  - 3-4 horas (algum tempo)
  - mais de 5 horas (muito tempo)
  
5. Tempo que passo a escrever por dia:
  - 1-2 horas (pouco tempo)
  - 3-4 horas (algum tempo)
  - mais de 5 horas (muito tempo)
  
6. Tempo que passo a desenhar por dia:
  - 1-2 horas (pouco tempo)
  - 3-4 horas (algum tempo)
  - mais de 5 horas (muito tempo)
  
7. Tempo que passo a brincar por dia:
  - 1-2 horas (pouco tempo)
  - 3-4 horas (algum tempo)
  - mais de 5 horas (muito tempo)

## Anexo 7 – PowerPoint em Formato de 4 Imagens

Vamos criar!

Se fosses uma personagem, quem serias?

- Um animal?
- Um robô?
- Comida?
- Um objeto?
- Um cowboy?
- Um cozinheiro?
- Uma sereia?
- Um agente secreto?
- Uma fada?
- Um feiticeiro?
- Um super-herói?
- Um dinossauro?
- Uma planta?
- Um brinquedo?

**Uma mistura de coisas?**

O que é que a tua personagem teria?

- Cabelo espetado?
- Asas?
- Pernas?
- Rodas?
- Ecrãs?
- Botões?
- Cauda?
- Orelhas?
- Coração?

Como é a tua personagem?

- Astuta?
- Empenhada?
- Bondosa?
- Inteligente?
- Rápida?
- Assustadora?
- Bonita?
- Atenta?
- Muito boa em algo?

## Anexo 8 – História elaborada

## O MISTÉRIO NO COMBOIO

Era um dia quente e calmo. Os vendedores de bolas de Berlim passavam pela areia branca da praia ARTA, enquanto Tiana nadava e a treinava os saltos na água. o Robert Jr. estava a descansar ao sol quando, de repente, recebeu um alerta no seu auricular de agente secreto: estava a acontecer um crime no comboio de Brawl Stars! Ele sabia que tinha de salvar os seus amigos no comboio, mas não sabia como havia de lá chegar. Foi então que viu Tiana a saltar e foi ter com ela:



- Tiana! Tiana! Preciso de ajuda! Preciso de ir até ao comboio de Brawl Stars!
- Oh, olá Robert Jr! Não te preocupes, conheço a pessoa certa!



Tiana mergulhou e nadou até encontrar o navio de Luffy e sua tripulação. Estavam a navegar pelas águas claras e profundas do mar da praia ARTA. Tiana contou ao Luffy, o capitão, que o seu amigo agente secreto precisava de chegar ao comboio de Brawl Stars.



- Isso é fácil! – disse Luffy, vamos lá buscá-lo para irmos até lá!

Luffy e a sua tripulação viraram a direção do navio e conduziram-no até à praia, onde Robert Jr. embarcou. Abês, que estava a jogar à bola com o Alfred, viu o navio e disse:

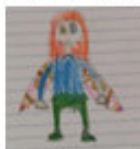
- Eu também vou! Pode ser que encontre outro futebolista como eu e posso jogar com ele!



Ao que Alfred respondeu:

- Pois. Eu não tenho pés nem mãos. Por isso não sou lá muito bom guarda-redes.

Então, Robert Jr. foi com Luffy pelo mar fora. Para chegar ao comboio, tinham de navegar quase o dia todo. Então pararam em três ilhas, antes de alcançar o comboio.



A primeira ilha chamava-se Diversão. Quando lá chegaram, encontraram uma fada chamada Bianca, que lhes disse:

- Olá! Parecem cansados! Venham, a Luísa está a cozinhar!

Entraram por aquela floresta calma dentro e encontraram Luísa a panela, a cozinhar comida com a ajuda do Mancão, o urso-macaco-cão. Luísa cumprimentou:



- Olá! Bem-vindos! A comida está quase pronta, venham daí!

De repente, chegou um carro de corrida muito rápido, que parou mesmo em frente a eles. O piloto saiu do carro e disse:

- Temos visitas? Prazer em ver-vos, chamo-me Martim!



Almoçaram todos e depois Robert Jr e Luffy prepararam-se para partir novamente. Foi então que Mancão perguntou:



- Posso ir convosco? Nunca estive num comboio. Para além disso, eu quero ajudar!

Então os três navegaram até à próxima ilha, a Floresta Mágica. Recebeu-os o guardião Steve:



- Alto! Quem vem lá? Forasteiros?

Conversaram um bocadinho e Steve percebeu que eles vinham em paz. Então disse-lhes que o acompanhassem até ao lago mágico. Lá, conheceram Ariel, a sereia.

Foi então que ouviram uma voz muito alta: a árvore ao pé do lago estava a falar! Eles assustaram-se! Mas Ariel tranquilizou-os:

- Não se preocupem, amigos, a árvore é nossa amiga também! Toda a floresta é nossa amiga!



Enquanto falavam divertidos com a árvore, chegou a voar, o Manel. O Manel era um pato gorducho e voava com alguma dificuldade por pesar muito. Ele tinha um recado da Afonsina, a máquina de lavar roupa:

«Leva estas roupas até ao guardião Steve! Acho que vi um barco e estão a chegar amigos novos! Eles devem precisar de roupas novas, se estiverem a navegar há muito tempo».



O Manel entregou as roupas aos forasteiros e disse:

- Eu vou convosco! Quá! Eu posso voar e observar as águas, perceber se estão no caminho certo, ou não!



Os amigos concordaram e foram juntos, o Robert Jr, o Abês, o Luffy, o Mancão e o Manel pelo mar fora, prestes a navegar até à última ilha: o Campo Encantado. Lá, havia também muita magia e muitos animais. Era um sítio muito calmo.

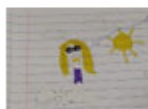
Abês saltou do navio abaixo, assim que viu Cristiano, um rapaz a jogar à bola, sozinho. Cristiano viu-o e disse:

- Olá! Também tens uma bola! Queres vir jogar comigo?

Os dois ficaram a jogar enquanto o resto do grupo se dirigiu ao interior da ilha. Lá, o Pizza veio a voar de uma árvore para o chão:



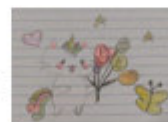
- Bem vindos, amigos novos! Eu estava ali em cima, com a minha amiga Hiagame, a fada do campo. Venham! Vamos ter com ela!



Os amigos subiram a árvore e, lá em cima, encontraram Hiagame. Contaram-lhe que estavam à procura de um comboio, o de Brawl Stars. Mas ainda não o tinham encontrado. Ao que ela respondeu:

- Ah! Eu sei onde isso fica!

Hiagame conduziu-os até ao seu amigo, o Gaticórnio. Estava a fazer balões mágicos. Hiagame contou-lhe o que se estava a passar e ele disse:



- Fácil! Peguem nestes balões.

Cada um dos amigos, Luffy, Robert Jr, Mancão, Manel e Hiagame, pegou num balão. O Gaticórnio disse umas palavras estranhas e os cinco balões rebentaram ao mesmo tempo, sozinhos.



Quando abriram os olhos, os cinco amigos estavam no comboio. Estava escuro e barulhento. Era assustador. Apareceu Scooby-Doo, que reconheceu logo o seu amigo Mancão e disse-lhe:

- Mancão! Mancão! Por favor, vem ajudar-nos! É uma tragédia! A COMIDA DESAPARECEU TODA E EU ESTOU CHEIO DE FOME!

Os amigos ficaram incrédulos. Era esta a emergência? Não havia comida.

Bem, um mistério é um mistério. E estava na hora de o desvendar.

Começaram por interrogar as pessoas do comboio. Nenhuma sabia de nada. Mas havia um suspeito muito estranho. Era líquido e chamava-se Squek. Fizeram-lhe muitas perguntas. Mas Squek riu-se:



- Vocês não estão a perceber bem, pois não? Olhem para mim! Eu não como, nem estômago tenho! Porque haveria eu de querer a comida para mim?



De facto, fazia sentido. Procuraram impressões digitais nos lugares onde deveria haver comida. Ana, a pasteleira do comboio, estava triste por não saber da comida:

- Eu cozinhei com tanto amor e carinho... por favor, descubram esse malandro que nos roubou a comida.

Então, encontraram uma sala escondida no fundo do comboio. Tinha umas cortinas escuras e era assustador. Devagarinho, um passo de cada vez, aproximaram-se e abriram a cortina. Era Shade, uma personagem do jogo, que estava a devorar a comida toda, pedacinho a pedacinho. Afinal, ele até era fofinho.

Depois de Shade devolver a comida que ainda não tinha comido, com o mistério resolvido, voltaram todos para as suas casas.

Que grande aventura!

## Anexo 9 – Cartões dos Lugares



Nome: A Diversão

Características: Floresta calma; cozinha; pista de corrida; árvores coloridas; baloiço

Personagens: Marim (piloto); Luísa (panela); Bianca (fada); Mancão (Salvador)

Nome: Brawl Stars

Características: comboio; escuro; assustador; barulhento; muita comida; com personagem Shade

Personagens: Scooby-Doo (animal); Squek (líquido); Ana (pasteleira); Luffy (pirata)

Nome: O Campo Encantado

Características: muita magia e animais; muito calmo; muita natureza; baliza; luz

Personagens: Cristiano (futebolista); Gaticórnio (animal); Pizza (comida); Hiagame (fada)

Nome: A Floresta Mágica

Características: lago mágico; árvore que fala; calmo; no início era natural; depois os construtores destruíram tudo

Personagens: Steve (guardião); Ariel (sereia); Afonsina (máquina); Manel (animal)

Nome: Praia ARTA

Características: lindo; calmo; quente; areia branca; água clara e funda; animais voadores e marítimos; vendedores de bolas de berlim

Personagens: Robert Jr. (agente secreto); Tiana (sereia); Abês (futebolista); Alfred (balão)

Anexo 10 – Cartas DIXIT

