



Politécnico
de Viseu
Escola Superior
de Educação
de Viseu

**Oficina da Criatividade: Abordagens
Pedagógicas com Escrita Criativa,
Storytelling e Livro-Objeto no 1.ºCEB**

Júlia Constança Adão Menezes de Vasconcelos



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Oficina da Criatividade: Abordagens Pedagógicas com Escrita Criativa, Storytelling e Livro-Objeto no 1.ºCEB

Júlia Constança Adão Menezes de Vasconcelos

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Ana Isabel Silva

Viseu, 2025

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Júlia Constança Adão Menezes de Vasconcelos, n.º 11622 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 20/11/2025

O aluno,

Júlia Vasconcelos

Agradecimentos

A conclusão deste Relatório Final de Estágio representa não apenas o fim de um ciclo acadêmico, mas também a celebração de um percurso feito com o apoio, a presença e o afeto de muitas pessoas que me acompanharam ao longo destes dois anos.

À minha mãe, dedico o primeiro e mais profundo agradecimento. Pela força silenciosa, pela ternura constante e pela coragem que me ensinou sem palavras. Foi nos seus gestos, na sua escuta e na sua persistência que encontrei o exemplo mais claro do que significa cuidar, acreditar e resistir. Este trabalho é também seu, porque cada página carrega a sua presença. Ao meu pai, pela confiança, pelo apoio discreto e pela forma como sempre me fez sentir capaz.

Ao Ricardo, meu companheiro de vida, obrigada por estares presente em todas as etapas deste percurso. A tua paciência, apoio e incentivo constante fizeram a diferença nos momentos mais exigentes. Obrigada por me ajudares a manter o equilíbrio e por acreditares em mim, mesmo quando eu duvidava. Este trabalho também é teu.

Aos meus amigos, por serem porto seguro, riso partilhado e presença constante. Um agradecimento especial à Mariana, ao Araújo e à Leo, pela amizade generosa, pelas conversas e pelos gestos que me fizeram sentir acompanhada. A vossa presença foi sustento e alegria, e este percurso também vos pertence. À Beatriz e à Rita, pela amizade, pelas conversas sinceras e pelo apoio constante ao longo deste percurso. Obrigada por estarem sempre por perto.

À Professora Doutora Ana Isabel Silva, minha orientadora, expresso a mais sincera gratidão pela orientação atenta, pela exigência formativa e pela confiança no meu trabalho. A sua escuta e os seus desafios foram fundamentais para o crescimento deste projeto e para o meu desenvolvimento enquanto futura docente.

A todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para este percurso: obrigada. Este trabalho é feito de palavras, mas também de vínculos — e cada vínculo deixou uma marca no que aqui se escreve.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar, sintetiza um percurso formativo que articula prática pedagógica, reflexão crítica e investigação educativa. A primeira parte do trabalho descreve e analisa as experiências vividas nos contextos de ensino do 1.º CEB e da Educação Pré-Escolar, destacando aprendizagens, desafios e o desenvolvimento de competências profissionais, sustentados por evidências recolhidas ao longo das práticas.

A segunda parte apresenta um estudo de investigação qualitativa centrado na promoção da criatividade, desenvolvido com uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo de 2024/2025. O objetivo geral do estudo consistiu em investigar de que modo a convergência entre os jogos de *storytelling* e o livro-objeto pode ampliar as possibilidades narrativas, potenciar o envolvimento dos alunos e promover experiências significativas de escrita criativa. Neste âmbito, procurou-se analisar a aplicação dos princípios da escrita criativa em narrativas interativas e experimentais, identificar as características dos jogos narrativos que contribuem para a construção de histórias dinâmicas e explorar a materialidade do livro-objeto e a sua influência na experiência narrativa. Recorreu-se a uma abordagem qualitativa e interpretativa, analisando-se as produções das crianças em três momentos distintos. Os resultados evidenciam que estas práticas potenciam o desenvolvimento das dimensões da criatividade, fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração, e favorecem o envolvimento das crianças, a expressão pessoal e a construção de narrativas mais estruturadas e imaginativas. O estudo demonstra, ainda, que a integração de práticas multimodais contribui para uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e motivadora.

O relatório conclui, assim, que a articulação entre prática pedagógica e investigação promove não apenas a compreensão dos processos criativos em contexto educativo, mas também o crescimento profissional e a consolidação de uma identidade docente crítica e reflexiva.

Palavras-chave: escrita criativa; criatividade; jogo *storytelling*; livro-objeto

Abstract

This Final Internship Report, developed within the Master's Degree in Teaching at the 1st Cycle of Basic Education and Preschool Education, synthesizes a formative pathway that integrates pedagogical practice, critical reflection, and educational research. The first part of the report presents and analyses the experiences developed in teaching contexts within Primary Education and Preschool Education, highlighting the learning processes, challenges faced, and professional competences developed, supported by evidence collected throughout the internship.

The second part presents a qualitative research study focused on the promotion of creativity, developed with a 3rd-grade class of Primary Education (1st Cycle of Basic Education) during the 2024/2025 academic year. The general objective of the study was to investigate how the convergence between storytelling games and the artist's book (book-object) can expand narrative possibilities, enhance students' engagement, and foster meaningful creative writing experiences. Within this framework, the study aimed to analyse how the principles of creative writing can be applied to interactive and experimental narratives, identify the key characteristics of narrative games that contribute to the construction of dynamic stories, and explore the materiality of the book-object and its influence on the narrative experience. A qualitative and interpretative approach was adopted, analysing the children's productions at three distinct moments. The results show that these practices enhance the development of the four dimensions of creativity—fluency, flexibility, originality, and elaboration—while fostering children's engagement, personal expression, and the creation of more structured and imaginative narratives. The findings also demonstrate that integrating multimodal creative practices contributes to more meaningful, inclusive, and motivating learning experiences.

Overall, the report concludes that the articulation between pedagogical practice and research not only deepens the understanding of creative processes in educational settings but also supports professional growth and the development of a critical and reflective teaching identity.

Keywords: creative writing; creativity; storytelling game; picture book

Índice

Introdução	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	3
Nota introdutória.....	4
1. Contextualização sobre os estágios desenvolvidos	5
1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar	8
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas com apresentação de evidências	11
2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	11
2.2. Na Educação Pré-Escolar	17
Síntese global	28
Parte II - Trabalho de investigação: Oficina da Criatividade – Escrita Criativa, Jogo <i>Storytelling</i> e Livro-Objeto como Práticas Pedagógicas	31
Nota Introdutória	32
CAPÍTULO I: REVISÃO DA LITERATURA.....	34
1. Contextualização, fundamentação e enunciado do problema	34
2. Criatividade	36
3. Escrita Criativa	39
4. Livro-Objeto.....	42
5. Jogo <i>Storytelling</i>	45
CAPÍTULO II: METODOLOGIA.....	47
1. Metodologia de Investigação	47
1.1. Definição do problema	47
1.2. Definição de objetivos de investigação	48
1.3. Tipo de Investigação	49
1.4. Participantes e a sua caracterização	51
1.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	53
1.7. Atividades desenvolvidas.....	56
1.8. Técnicas de análise de dados.....	65
1.9. Acesso ao campo e considerações éticas	65
CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	67
1. Apresentação e discussão dos dados	67
1.1. O desempenho no jogo Luminária e escrita da narrativa	70
1.2. Análise da segunda experiência de escrita	74
1.3. Análise dos livros objetos.....	78
2. Conclusão do estudo	82
Conclusão Geral	90

Referências Bibliográficas	93
Anexos	98
Anexo 1	98
Anexo 2	100
Anexo 3	101
Anexo 4	102
Anexo 5	103
Anexo 6	103
Anexo 7	105
Anexo 8	105
Anexo 9	107
Anexo 10	108
Anexo 11	109
Anexo 12	110
Anexo 13	111
Anexo 14	111
Anexo 15	112
Anexo 16	112
Anexo 17	113
Anexo 18	113
Anexo 19	114
Anexo 20	126
Anexo 21	126
Anexo 22	131
Anexo 23	132
Anexo 24	133
Anexo 25	155

Índice de Tabelas

Tabela 1	9
Tabela 2	51
Tabela 3	55
Tabela 4	64
Tabela 5	68
Tabela 6	69
Tabela 7	70
Tabela 8	75
Tabela 9	78

Índice de Figuras

Figura 1	57
Figura 2	58
Figura 3	59
Figura 4	60
Figura 5	61
Figura 6	62
Figura 7	63
Figura 8	72
Figura 9	77
Figura 10	80

Lista de abreviaturas, Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RFE – Relatório Final de Estágio

SIEEI - Simpósio Internacional em Educação Especial e Inclusiva

Introdução

O presente Relatório Final de Estágio (RFE) surge no âmbito do percurso desenvolvido ao longo de dois anos no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar. O percurso formativo vivido ao longo das práticas pedagógicas em contextos distintos revelou-se profundamente enriquecedor, não apenas pela diversidade de experiências, mas pela constante oportunidade de refletir sobre elas de forma crítica e consciente. A interação com diferentes grupos de crianças, realidades escolares e desafios educativos permitiu compreender que o processo de ensino e aprendizagem é, acima de tudo, uma construção partilhada, onde o saber circula, transforma-se e se reinventa.

Desse modo, o presente trabalho estrutura-se em duas partes complementares: por um lado, uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas experienciadas em contexto real de ensino; por outro, a apresentação de um estudo de investigação centrado na promoção da criatividade por meio de práticas narrativas e expressivas.

A primeira parte do relatório incide sobre a análise reflexiva das experiências vividas nos contextos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar, evidenciando as aprendizagens, os desafios e as competências desenvolvidas ao longo do percurso formativo. Esta reflexão é sustentada por evidências recolhidas durante a prática pedagógica, articulando os princípios teóricos com a ação educativa, numa perspetiva de desenvolvimento profissional contínuo e de construção de uma identidade docente crítica e autónoma.

A segunda parte do relatório apresenta o trabalho de investigação realizado, cujo foco incide na relação entre criatividade, escrita e expressão material. Esta investigação procura compreender de que forma a articulação entre o jogo *storytelling*, a escrita criativa e a construção de livros-objeto podem alargar o leque de possibilidades narrativas e fortalecer o envolvimento em práticas de escrita criativa crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico do 3.º ano de escolaridade. Assim, mediante uma abordagem qualitativa e interpretativa, foram analisadas o processo criativo e as produções das crianças ao longo de três momentos distintos, para identificar padrões de participação, dificuldades específicas e manifestações criativas.

Este relatório assume-se, assim, como um testemunho reflexivo e de investigação de um percurso formativo exigente e transformador, no qual a prática e a investigação se entrelaçam na construção de saberes pedagógicos, na valorização da criatividade e na promoção de uma educação mais significativa, inclusiva e humanizada.

Nessa linha de pensamento, o capítulo I apresenta a revisão da literatura, onde são explorados os principais conceitos que sustentam o estudo: criatividade, escrita criativa, livro-objeto e jogo *storytelling*. Esta fundamentação teórica permite contextualizar o problema de investigação e justificar a escolha das práticas implementadas, evidenciando o potencial destas abordagens para estimular a expressão criativa na infância.

O capítulo II descreve a metodologia de investigação adotada, incluindo a definição do problema, os objetivos, o tipo de investigação, a caracterização dos participantes, os instrumentos de recolha de dados e as técnicas de análise utilizadas. Este capítulo também contempla as atividades desenvolvidas ao longo do processo e as considerações éticas que orientaram a intervenção, assegurando o respeito pela integridade e pelo bem-estar das crianças envolvidas.

Já o capítulo III apresenta e analisa os dados recolhidos, organizando-os em três momentos distintos: o desempenho no jogo e na escrita da narrativa, a segunda experiência de escrita, e a construção dos livros-objeto. A análise é sustentada por um gráfico comparativo que permite observar a evolução das dimensões da criatividade — fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração — ao longo das três fases. Para além dos dados quantitativos, são incluídos exemplos concretos das produções das crianças, descrição de dificuldades específicas e observações sobre os padrões de participação, permitindo uma leitura mais rica e fundamentada dos processos criativos em contexto educativo.

Por fim, o relatório encerra com uma conclusão geral que sintetiza o percurso formativo e de investigação vivido ao longo dos dois anos de Mestrado. Este momento final permite refletir criticamente sobre as aprendizagens construídas, os desafios enfrentados e o crescimento profissional que decorreu da articulação entre prática e investigação. Trata-se de uma oportunidade para consolidar os contributos deste processo, reconhecendo o seu impacto na construção de uma identidade docente mais consciente, empática e comprometida com uma educação significativa.

A concluir, são apresentadas as referências bibliográficas que sustentam teoricamente o trabalho desenvolvido, bem como os anexos que documentam e ilustram as práticas, os instrumentos e os materiais mobilizados ao longo do Relatório Final de Estágio.

Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Nota introdutória

A presente secção tem como finalidade proceder a uma apreciação crítica e fundamentada das competências desenvolvidas ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas I e II, em dois contextos: no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e na Educação Pré-Escolar (EPE), tomando como referência o percurso formativo e o trabalho pedagógico realizado. Ao longo da PES I e II, tanto no 1.º CEB como na EPE, foi possível conhecer as particularidades e especificidades destes níveis educativos, através do contacto com diferentes grupos de crianças, em contextos diversos, em escolas da cidade de Viseu. Assim, pretende-se promover uma análise reflexiva e integrada que permita evidenciar a consolidação de saberes, capacidades e atitudes inerentes ao exercício da docência, articulando a experiência prática com os princípios teóricos que sustentam a ação educativa. Esta apreciação visa sobretudo interpretar e problematizar as aprendizagens delas decorrentes, de modo a compreender em que medida contribuíram para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma identidade docente crítica, autónoma e reflexiva. Nesse sentido, assume-se uma perspetiva analítica que privilegia a reflexão sobre a prática, entendendo-a como espaço de formação e de investigação em contexto real.

A estrutura desta secção organiza-se em três momentos complementares: num primeiro momento, procede-se à contextualização dos estágios, ao longo da PES I e da PES II, nos contextos do 1.º CEB e da EPE, considerando as realidades escolares observadas e descrevendo, de forma geral, os espaços educativos e os grupos de crianças envolvidos; de seguida, é apresentada a apreciação crítica das competências adquiridas, analisando-se os processos de ensino e aprendizagem, as metodologias implementadas e as dinâmicas de interação com a comunidade educativa, ilustrada com evidências recolhidas nos contextos do 1.º CEB e da EPE, com base no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, sendo que as evidências se encontram anexadas, servindo de suporte ao processo crítico-reflexivo; por fim, a secção culmina com uma síntese global que procura integrar as principais conclusões, evidenciando as implicações do percurso realizado para o desenvolvimento profissional e para a melhoria contínua das práticas educativas. Desta forma, esta apreciação crítica constitui um exercício de autorreflexão e de sistematização teórica do percurso formativo, assumindo-se como parte integrante do processo de construção do conhecimento e da consolidação da prática docente.

1. Contextualização sobre os estágios desenvolvidos

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

A Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I e II, deu origem a um percurso preenchido com histórias, aprendizagens e descobertas, o qual possibilitou um contacto mais próximo e direto com a realidade escolar. Em cada sala de aula, encontrei um mosaico de mentes, carácter e sentimentos, cada uma com a sua cor única e brilho próprio, e o meu papel é, com cuidado e dedicação, ajudar a iluminar essas luzes, guiando-as no caminho do conhecimento. Assim, o presente relatório é um testemunho deste percurso pedagógico, uma reflexão sobre as práticas que desenvolvi, as estratégias que implementei e as aprendizagens que colhi, que foram uma mais-valia a formação integral como futura docente. Nesta unidade curricular tive a oportunidade de contactar com duas realidades diferentes relativas ao 1.º CEB, isto é, experienciar a profissão docente com duas turmas de diferentes níveis de ensino e contextos escolares (agrupamento e escolas distintas). Esta mudança foi efetivada entre o primeiro e o segundo semestre, viabilizando um enriquecimento da capacidade de adaptação na procura de responder às especificidades de turmas e alunos distintos.

No que se refere à PES I, e antes de iniciar a presente caracterização de turma, importa referir que nos foram facultadas muito poucas informações sobre os alunos, apenas alguns e pequenos apontamentos relativos ao grupo. A prática pedagógica teve lugar numa escola de Viseu, mais concretamente com uma turma do 1.º ano de escolaridade (Turma A), constituída por 7 rapazes e 14 raparigas, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. O grupo era muito heterogéneo e englobava alunos de diferentes etnias, nacionalidades e raças, nomeadamente, 2 alunas de etnia cigana, 8 alunos de nacionalidade brasileira, 1 aluno de nacionalidade marroquina, 1 aluno com dupla nacionalidade (portuguesa e alemã), 1 aluna negra e 1 aluna birracial. É de ressaltar que, inicialmente, a turma era constituída por 20 alunos, no entanto, no começo do segundo período ingressou um novo aluno oriundo de Marrocos que não dominava o português, sendo que isso constitui uma barreira à aprendizagem, o que pode comprometer a correta aquisição dos conteúdos abordados.

Salienta-se, ainda, que haviam no grupo dois alunos que usufruem de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sendo que um possui o diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo e Perturbação Hiperatividade e Défice de Atenção, enquanto o outro possui o diagnóstico de Mutismo Seletivo. Contudo, o processo de diagnóstico ainda estava em decurso, podendo existir comorbidades, como a

Perturbação do Espectro do Autismo. O primeiro usufruia de rotinas específicas (incluindo algum tempo com a docente de Educação Especial) o que frequentemente complexifica a organização do trabalho do professor titular, especialmente quando o aluno encontra-se mais agitado, alterando toda a dinâmica em sala de aula, incluindo o comportamento dos restantes alunos. De reforçar, ainda, que as fichas de trabalho do estudante eram sempre adaptadas, com simbologia própria, de modo a facilitar o entendimento das questões e empenho nas tarefas. Já o segundo, tinha um acompanhamento personalizado todas as terças-feiras, com a presença da professora titular e do Encarregado de Educação, de modo a potenciar a sua capacidade relacional, tentando colmatar as principais complexidades que caracterizam o seu diagnóstico. Este ao não ser capaz de se expressar de forma verbal e não verbal (recorre raramente a gestos), dificulta o trabalho docente, cuja maior preocupação é compreender as necessidades das crianças.

No geral, a turma era bastante interessada e participativa, no entanto, persistiam diversos problemas ao nível do comportamento, tais como, o incumprimento de regras básicas e o desenvolvimento de muitas conversas paralelas, que prejudicaram o ritmo de trabalho. A disciplina preferida do grupo era a Matemática e é nesta onde os alunos mais investiam, tendo maior facilidade na aquisição dos conteúdos. É na disciplina de Português onde surgiam as maiores dificuldades, cujos alunos mostravam bastante resistência no desenvolvimento da consciência fonológica e, na maioria, ainda não conseguem ler frases curtas sem auxílio da docente. Destacamos, ainda, que o sentido de autonomia estava pouco desenvolvido, sendo necessário um constante suporte da professora e do quadro na realização das tarefas. A turma englobava elementos pouco organizados, que perdiam com facilidade as dinâmicas de sala de aula e, conseqüentemente, influenciavam os restantes colegas. A relação professor-aluno-alunos é positiva, existindo um forte espírito de companheirismo por parte das crianças e respeito pela figura docente. No que concerne às Atividades de Enriquecimento Curricular (Inglês, Educação Física, Dança e Música), apenas dois estudantes não frequentam as mesmas. Relativamente ao contexto socioeconómico das crianças, não tivemos acesso a essas informações, pelo que não é possível atender à situação familiar de cada aluno e deter uma perspetiva global das capacidades económicas da turma.

Relativamente à PES II, a prática pedagógica também teve lugar numa escola de Viseu, com uma turma do 3.º ano de escolaridade. Esta era composta por 20 alunos, dos quais 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos e com níveis de aprendizagem muito diferenciados. No geral, as

crianças estavam inseridas em contextos socioeconómicos favoráveis, embora algumas apresentassem uma visão pouco positiva da escola, o que, como vamos ver, tem interferência na postura dos alunos em sala de aula e na ação didática da professora e estagiárias. Destes 20 estudantes, 4 usufruíam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, os quais por motivos de praticidade designarei por A, B, C e D: o aluno A foi diagnosticado com dislexia e discalculia, o que exige maior atenção por parte das estagiárias; o aluno B também usufruía de medidas seletivas frequentando semanalmente a Terapia da Fala e sendo acompanhado por uma psicóloga. Era uma criança com comportamentos opostos e desafiantes em contexto escolar, acoplados com agressividade perante colegas e adultos. O estudante, exigia, deste modo, que a gestão pedagógica fosse constantemente adaptada, sobretudo com a gestão de conflitos. Importa referir que, na formação de grupos de trabalho, é crucial atender às especificidades do aluno; o aluno C apresentava sobredotação ligeira, tendo por isso um desempenho intelectual global superior. Além disso, foi diagnosticado com PHDA (Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção), comportamentos de desafio e oposição, maioritariamente em contextos familiares, apresentando autocontrolo em contexto escolar. Tudo isto acresce a problemas emocionais que o impedem de lidar com a frustração e baixam a sua autoestima; por último, o aluno D usufruía de medidas seletivas, com apoio psicopedagógico e antecipação e reforço das aprendizagens. Era uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo e Perturbação de Aprendizagem Específica, com défice na leitura e na expressão escrita, encontrando-se ao nível do 2.º ano de escolaridade. Desta forma, o aluno não acompanhava a maioria dos conteúdos lecionados para os restantes estudantes, participando esporadicamente nas atividades de carácter mais lúdico e tarefas coletivas. Para além das crianças supracitadas, dois alunos apresentavam bastantes dificuldades ao nível da compreensão dos conteúdos, embora não usufríssem de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Ainda, outros dois alunos têm naturalidade brasileira, o que incrementa a diversidade cultural em sala de aula. Todas estas especificidades exigiam um cuidado especial no decurso das aulas, gestão de conflitos e realização de grupos de trabalho. A maioria da turma era constituída por crianças sem motivação para a aprendizagem, com uma visão negativa daquilo que é a escola. Contudo, apresentavam bastante facilidade na aprendizagem, o que nos permitiu ir construindo estratégias que refizessem a sua visão perante o processo ensino-aprendizagem. Assim, fui-me apercebendo que o desinteresse manifestado pelas atividades que implementava partia muito do facto de estarem mais familiarizados com um modelo de ensino tradicional, assumindo as

atividades lúdicas como um momento de recreio. Tal fator, desencadeava o incumprimento constante de regras básicas e a rotura da relação professor-aluno-alunos.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

A Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I proporcionou um percurso repleto de histórias, aprendizagens e descobertas, permitindo um contacto mais próximo e direto com a realidade escolar. Na sala de atividades que me foi atribuída, encontrei um mosaico de mentes, personalidades e sentimentos, cada um com a sua singularidade e brilho próprio. Como defende Vygotsky (1978), a aprendizagem ocorre em interação social, sendo o professor um mediador essencial no desenvolvimento cognitivo da criança, visto que “children's practical thinking is similar to adult thought in certain respects and different in others, and emphasize the dominant role of social experience in human development” (p.22). Nesse sentido, o meu papel, com dedicação e sensibilidade, foi contribuir para o desenvolvimento dessas potencialidades, orientando as crianças no caminho da aprendizagem.

Assim, o presente relatório constitui um testemunho dessa experiência pedagógica, refletindo sobre as práticas desenvolvidas, as estratégias implementadas e as aprendizagens adquiridas, os quais foram fundamentais para a minha formação integral enquanto futura educadora/docente. Segundo Perrenoud (2000), a prática reflexiva é indispensável na formação do professor, pois permite a constante reavaliação das metodologias utilizadas, possibilitando um ensino mais eficaz e adaptado às necessidades dos alunos, uma vez que “os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva” (p.7). No âmbito desta unidade curricular, tive a oportunidade de vivenciar uma realidade distinta do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tal transição, realizada entre o primeiro e o segundo ano, foi um grande desafio, mas que contribuiu significativamente para o aprimoramento da minha capacidade de adaptação, permitindo-me responder de forma mais eficaz às especificidades de cada grupo e às necessidades individuais das crianças. Como defende Nóvoa (2010), a identidade profissional do professor constrói-se a partir da diversidade de experiências e da capacidade de refletir sobre a própria prática, sendo essencial a flexibilidade para lidar com diferentes contextos educativos,

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers,

Tornar-se pessoa – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores (p.6)

Deste modo, este percurso formativo consolidou não apenas as competências pedagógicas adquiridas ao longo da minha formação, mas também a importância do desenvolvimento profissional contínuo, alinhado com uma visão crítica e reflexiva da prática educativa.

Numa primeira instância, importa contextualizar o local de estágio e o grupo de crianças, sendo que a Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I decorreu num jardim-escola de Viseu, com um grupo composto por 25 crianças, dos quais 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, distribuindo-se da seguinte forma: 2 raparigas e 1 rapaz com seis anos, os quais foram condicionais no ingresso ao 1.º CEB, no ano letivo transato; 4 raparigas e 7 rapazes com cinco anos; 6 raparigas e 3 rapazes com quatro anos e 1 rapaz e 1 rapariga com três anos (Tabela 1).

Tabela 1

Número total de crianças e número de crianças por idade e sexo

Idade Sexo	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Feminino	1	6	4	2	13
Masculino	1	3	7	1	12
Total	2	9	11	3	25

O grupo era bastante heterogéneo no que respeita ao fator idade, mas também às vivências, ritmos de aprendizagem, interesses e níveis de desenvolvimento. Desde o início do período até à data, havia crianças que registavam evolução em todas as áreas de desenvolvimento, outras, do grupo dos rapazes, que evidenciavam maiores dificuldades, nomeadamente ao nível da área da Formação Pessoal e Social, na componente da socialização, respeito, cumprimento de regras e reconhecimento da autoridade do adulto, cujos comportamentos disruptivos influenciavam negativamente o ambiente de aprendizagem proporcionados aos restantes colegas. De uma forma geral, tratava-se de um grupo que apresentava níveis de curiosidade pouco estimulados e

pouca autonomia, cujos comportamentos disruptivos influenciavam negativamente o ambiente de aprendizagem proporcionados aos restantes colegas, pelo que foi necessário repensar e readaptar, numa primeira fase, as atividades. Todos estes aspetos tinham influência no bem-estar e implicação das crianças, pelas relações que são estabelecidas entre o grupo.

No que se refere às dificuldades observadas noutras áreas de desenvolvimento, verificaram-se algumas particularidades entre as crianças, exigindo um acompanhamento atento e intervenções diferenciadas para promover o seu bem-estar e aprendizagem, sendo que os casos mais específicos serão nomeados de A, B, C, D e E.

A criança A, de seis anos, apresentava dificuldades na fala, manifestadas por trocas e omissões de fonemas. Diante dessa situação, foi solicitada uma avaliação através do protocolo existente entre o agrupamento e a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM). De igual forma, o aluno B, com cinco anos, apresentava dificuldades ao nível da oralidade, evidenciando pouca fluência no discurso, dificuldades na estruturação frásica e na emissão de fonemas. A criança já beneficiou de Terapia da Fala, mas a intervenção foi suspensa. De acordo com estudos na área da linguagem infantil, como os de Jewson e Skinner (2017), a intervenção precoce é essencial para minimizar impactos na comunicação e no desenvolvimento global da criança, já que “it is generally agreed that the early years are a critical period for this development, and that these skills underpin so many other areas of children’s development. The development of communication skills is vital for learning, making relationships, having autonomy and becoming independent” (p.81).

A criança C, com cinco anos, ainda não apresentava total controlo de esfíncteres e estava a ser acompanhada por um pediatra do Hospital S. Teotónio, em consultas bimensais. Considerando a relevância do apoio psicológico para questões do desenvolvimento infantil, foi-lhe sugerido pela educadora o retomar da articulação com a psicóloga dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO). Segundo Erikson (1993), nesta fase do desenvolvimento, questões emocionais e psicológicas podem ter um impacto significativo na aquisição de autonomia, sendo crucial um acompanhamento multidisciplinar,

Esta etapa, por lo tanto, se vuelve decisiva para la proporción de amor y ocio, cooperación y terquedad, libertad de autoexpresión y su supresión. Un sentimiento de autocontrol sin la pérdida de la autoestimación da origen a un

sentimiento perdurable de buena voluntad y orgullo; un sentimiento de pérdida del autocontrol y de un sobrecontrol foráneo da origen a una propensión perdurable a la duda y la vergüenza (p.228).

A criança D, de seis anos, destacava-se pelo seu envolvimento ativo em todas as atividades e projetos, evidenciando elevados níveis de atenção, concentração e partilha, bem como uma execução detalhada das tarefas propostas. Além disso, demonstrava plena noção de si enquanto aprendiz. Contudo, manifestava frequentemente comportamentos de ansiedade, expressos através do choro e da dificuldade em separar-se da mãe à chegada à sala. Tal instabilidade emocional levou à realização de uma observação individual e mantinham contacto regular com a educadora da sala para monitorizar o bem-estar emocional da criança. Segundo Bowlby (1988), mudanças significativas no ambiente familiar, como separações conflituosas, podem gerar insegurança emocional, afetando o comportamento e a adaptação da criança, é um exemplo que “illustrates the kinds of distressing personal problem to which experiences of these sorts give rise, including intense ambivalence” (p. 49).

Por fim, a criança E, que até há pouco tempo era a única criança do grupo com três anos, apresentava um comportamento agitado e preocupante. Em articulação com o encarregado de educação, considerou-se que seria benéfica a redução do tempo de permanência no contexto escolar, além da componente letiva. Também se discutiu a importância de aumentar a atenção e o carinho no ambiente familiar, bem como garantir uma boa qualidade de sono. Estudos como os de Owens, Spirito e McGuinn (2000) apontam que o sono insuficiente em crianças pequenas está associado a dificuldades comportamentais e emocionais, reforçando a importância da promoção de hábitos saudáveis de descanso.

Deste modo, a diversidade de necessidades identificadas reforça a importância de um acompanhamento individualizado e de uma abordagem pedagógica inclusiva, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de desenvolvimento equilibrado e bem-sucedido.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas com apresentação de evidências

2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Após a finalização de ambas as práticas de ensino supervisionadas no 1.º CEB, é

incontestável a necessidade de relembrar todo o percurso refletindo e analisando criticamente acerca das competências desenvolvidas. Segundo Oliveira e Serrazina (2002) a reflexão tem origem no “modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções” (p.4), sendo que esta “proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 10).

Assim, aquando da elaboração da presente apreciação crítica, foram tidas em conta reflexões e análises de todas as vivências da PES I E II, inclusive as reflexões já efetuadas no momento da prática pedagógica. Portanto, tratou-se de uma avaliação e revisão do desenvolvimento integral onde “cada professor utiliza as suas próprias visões, motivações, compreensões e capacidades para desempenhar a sua prática docente e para refletir sobre o seu trabalho” (Shulman & Shulman, 2009, p. 132) com base nos Padrões de Desempenho Docente, um documento no qual referem-se os critérios e indicadores definidos para avaliar a qualidade e a eficácia do desempenho dos professores. Estes padrões são estabelecidos para assegurar que os docentes cumprem as suas responsabilidades profissionais de forma competente e que se preocupam com a continuidade do seu desenvolvimento como docentes. Este está dividido em quatro dimensões distintas e, por sua vez, subdividido em diferentes domínios, os quais foram os tópicos orientadores da presente apreciação crítica.

No que concerne à dimensão profissional, social e ética e aos respetivos domínios, considero que o compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional é imprescindível, tenho vindo a adotar uma visão com base na leitura de pesquisas investigativas como um dos pontos fundamentais do meu trabalho, reconhecendo o seu valor (anexo 1), visto que “para que a reflexividade implique construção de conhecimento sustentado, terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos(...) pressupõe ainda a análise e a discussão entre os pares face às situações de ensino e aprendizagem vivenciadas” (Roldão, 2021,p. 85). Nesse sentido, a reflexão crítica sobre a práticas profissional esteve sempre presente ao longo dos dois semestres (anexo 1), de forma constante e contínua, tendo em vista o processo reflexivo como “a teorização e a fundamentação rigorosa da ação profissional a partir do questionamento contextualizado e teorizado da sua prática” (Roldão, 2021, p. 85). O papel desempenhado pelo professor refere-se a uma ação consciente e ponderada, já que “enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino, devem

promover medidas de caráter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina nas atividades na sala de aula e na escola” (Decreto-Lei n.º 51/2012). À vista disso, penso que desempenhei a minha função como professora estagiária com base em informação atualizada e oficial (anexo 1), no intuito de facultar um ensino o mais adequado possível, bem como para um desenvolvimento profissional eficiente e legítimo. Tal, afirmação pode ser evidenciada a partir da própria evolução na minha ação pedagógica deste a primeira experiência como docente no 1.º semestre, até ao presente momento.

Estas ideias estão igualmente ligadas ao compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos, onde procurei desenvolver e implementar estratégias de ensino e respetivas atividades/tarefas que atendessem às necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, promovendo ambientes onde a cooperação, o respeito e o crescimento mútuo se tornassem a prioritária de. De igual forma, incentivei à participação ativa e interativa dos alunos no processo de construção do próprio conhecimento (anexo 2).

Quanto ao compromisso com o grupo de pares e com a escola, ao longo do meu percurso, reconheci a importância do trabalho cooperativo e colaborativo na minha prática educativa. A cooperação entre ambas as professoras cooperantes foi fundamental para promover um clima de harmonia, bem como para o meu crescimento profissional. De igual forma, a colaboração com colegas, em especial a minha companheira de estágio fortaleceu toda a dinâmica do processo de ensinoaprendizagem, ao proporcionar momentos de troca de ideias e experiências que resultam em estratégias pedagógicas mais eficazes (anexo 3).

Embora não tenha assumido responsabilidade pelo desenvolvimento dos projetos escolares, reconheço a sua importância e também da dimensão comunitária na ação educativa. A integração entre a escola e a comunidade local é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, sendo que tive a oportunidade de participar num 6 projeto comunitário, o qual englobava a pintura de pequenas pedras que funcionariam como brindes para crianças que vivem a sua vida maioritariamente no hospital, devido a problemas graves de saúde (anexo 4). Aqui, foi possível recorrer aos meus conhecimentos e capacidades artísticas para ajudar a professora cooperante a dinamizar a atividade de pintura, ao mesmo tempo que auxiliava as crianças no desenvolvimento das suas criações e na compreensão da relevância deste tipo de iniciativas através de um breve momento de reflexão coletiva.

Relativamente à dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, em

primeira instância a preparação e organização das atividades letivas contou com o desenvolvimento de uma prática assente nas dimensões científica, pedagógica e didática inerentes a cada componente curricular lecionada. Por conseguinte, todas as planificações de aula foram estruturadas cuidadosamente e alinhadas com os objetivos curriculares (anexo 1), uma vez que considero a planificação “como um processo-tempo no qual os docentes dão sentido à sua prática: aos conhecimentos e capacidades a desenvolver, ao modo como aqueles serão trabalhados e à sua relação com um projeto educativo (e político) mais amplo” (Duarte & Moreira, 2019, p. 176).

Nessa linha de pensamento, para atender às necessidades específicas dos diferentes alunos e contextos, é crucial conceber e planificar estratégias pedagógicas diversificadas, tendo em conta as possibilidades de organização, gestão e os recursos disponíveis. Na minha perspetiva, demonstrei valorizar os diversos conhecimentos e culturas dos alunos, considerando os seus gostos e interesses e conhecimentos prévios aquando do momento de planificação das aulas. Assim, através do diálogo entre estagiária/aluno/alunos e ao reconhecer a voz das crianças como relevante para o processo de ensino, tentei sempre que possível conjugar as suas ideias na prática pedagógica (anexo 4). Portanto, as planificações foram também elaboradas com base nas características de cada turma, de modo que as aulas possibilitassem a exploração das capacidades de todos e dar resposta às necessidades de cada um. Para além disso, as atividades de ensino e aprendizagem idealizadas e desenvolvidas foram ajustadas à faixa etária e aos ritmos de aprendizagem, sempre aliada a um trabalho reflexivo, pois “de forma a evitar experiências educativas unidirecionais, que não consideram a diversidade dos estudantes e parecem limitadas à dimensão memorística e reprodutiva, portanto alheias à sua participação e compromisso” (Duarte & Moreira, 2019, p. 176).

Além disso, é essencial ressaltar o trabalho de planificação e ação pedagógica desenvolvido em conjunto com os pares, no intuito de assegurar uma continuidade e coesão no percurso educativo dos alunos. Ainda, e de acordo com Roldão e Alarcão (2014), “a colaboração entre os colegas, quando existe, é geralmente o meio de ultrapassar as dificuldades num processo de socialização que se consubstancia através de conversas, sugestões, confronto de estratégias, partilha de dificuldades e soluções” (p. 112), bem como um dos fatores que garante o sucesso do desenvolvimento profissional, isto quando o trabalho de grupo é projetado para diferentes dimensões: planificação, prática e reflexão. Este tipo de abordagem esteve sempre presente com as professoras cooperantes, mas especialmente com a minha colega (anexo 3) de estágio tanto a nível de preparação de aulas, como no diálogo e discussão dos

momentos de prática (Alarcão & Roldão, 2014).

Mais especificamente quanto à realização das atividades letivas, o desenvolvimento cognitivo, da criatividade e o sentido crítico foram aspetos trabalhados com os alunos, sendo que houve a preocupação de proporcionar tarefas onde as crianças possuíam liberdade para imaginar sem limites e discutir criticamente sobre múltiplas temáticas (anexo 5). Este tipo de atividades eram frequentemente dinamizadas tendo em vista a articulação de áreas curriculares, conteúdos e habilidades. Complementarmente, no que toca à promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos, um aspeto a salientar é o incremento de formas de participar justas, inclusivas que corroboram os objetivos da Cidadania e Desenvolvimento (anexo 5), tal como, “consolidar a democracia favorecendo a aprendizagem de uma cultura democrática. - Desenvolver sentimentos de pertença e sentido de compromisso cívico no seio das sociedades” (Direção-Geral de Educação, 2024, p.1). Já no que se refere à avaliação das aprendizagens, durante todo o percurso apenas surgiram algumas oportunidades de experienciar este tipo de processos, tendo aprendido a realizar e auxiliado na leitura de prova de alunos com dificuldades de aprendizagem (anexo 6). Ainda, numa atividade de grandes dimensões, englobando uma panóplia de tarefas, conhecimentos e enigmas, foi concebida e distribuída aos alunos uma ficha de respostas, com o propósito de auxiliar na aferição dos conhecimentos e no diálogo reflexivo e coletivo no final da atividade (anexo 6). Todavia, os processos de avaliação das aprendizagens dos alunos foram maioritariamente realizados a partir da observação e análise dos comportamentos dos alunos, especialmente no que toca ao sentido de colaboração, a qual foi dado grande ênfase em ambas as PES.

A relação pedagógica entre professores e alunos é o alicerce de um ambiente educacional positivo e produtivo, ou seja, “a relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, é o que motiva e dá significado ao processo educativo” (Mayer & Costa, 2017, p.36). Essa interação não se resume apenas à transmissão de 8 conhecimentos, mas também à criação de um espaço onde a comunicação ocorre com rigor e com sentido significativo para o interlocutor. A comunicação eficaz não apenas facilita o entendimento dos conteúdos, mas também promove um ambiente de confiança e respeito mútuo. De igual forma, promover processos de autorregulação nos alunos é outro aspeto crucial, visto que permite envolver os alunos num processo de reflexão, análise e avaliação das suas próprias aprendizagens. Ao incentivar a reflexão, os alunos desenvolvem habilidades metacognitivas essenciais para o crescimento e desenvolvimento integral dos indivíduos. Nesse sentido, em ambas as experiências de

prática profissional houve um contínuo esforço para aliar a reflexão à rotina diária das aulas (anexo 7), contudo foi bastante difícil incrementar esta abordagem no 1.º ano de escolaridade, já que é necessária alguma agilidade na orientação e simplificação do pensamento. Importa salientar ainda o uso de diversos materiais didáticos e manipuláveis que fizeram sempre parte do processo de ensino-aprendizagem implementado em ambos os semestres. Embora o seu uso seja mais recorrente no 1.º ano de escolaridade, não foi de todo esquecido no 3.º ano, aspeto que se verificou imensamente significativo na motivação dos alunos.

Por fim, a reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino é uma consequência direta dessa avaliação crítica. Ao reconhecer os pontos fortes e as lacunas no processo de aprendizagem dos alunos, os professores podem ajustar as suas abordagens pedagógicas para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Isso inclui a adaptação de estratégias, a introdução de novos métodos de ensino e a personalização do currículo para atender às necessidades individuais dos alunos. Tal processo foi sendo efetuado ao longo dos dois semestres, sendo sempre uma preocupação aquando da planificação seguinte (anexo 1 e 4).

No que diz respeito à dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa, e todos os domínios que nela se inserem, nomeadamente, o contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades, a participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão e a dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e a sua correspondente avaliação, não foram experienciadas em nenhum dos contextos de estágio.

Por último, importa refletir sobre a dimensão desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, que engloba um único domínio, designadamente formação contínua e desenvolvimento profissional. No contexto da educação, o desenvolvimento contínuo do conhecimento profissional dos professores é essencial para aprimorar as suas práticas pedagógicas e promover um ambiente de aprendizagem eficaz e enriquecedor. Este processo não se limita apenas à aquisição inicial de conhecimentos, mas abrange também a atualização constante em diversas áreas, como científica, pedagógica e didática. Nesse sentido, e tendo em vista a atualização de conhecimento profissional, tive a oportunidade de participar num projeto, PIC (Investir na Capacidade), o qual surgiu da necessidade de atender ao desenvolvimento dos alunos com mais capacidades, que muitas vezes são menosprezados. Este projeto foi bastante significativo para o meu desenvolvimento profissional, ao englobar o trabalho

colaborativo entre professores/formadores e colegas de trabalho, e experiências/vivências aquando da implementação de atividades e interação com alunos sobredotados (anexo 8). Para além disso, também participei no 2.º Congresso Internacional Educação Artística e no Simpósio Internacional em Educação Especial e Inclusiva (SIEEI) Investigação e Práticas. Quanto à análise crítica da minha prática pedagógica e do trabalho colaborativo (anexo 1), como já supramencionado, foi ocorrendo e gradualmente fortalecendo-se e evoluindo. Os professores devem incorporar no seu trabalho a reflexão sobre as suas práticas, examinando o impacto das estratégias implementadas e identificando áreas de aperfeiçoamento. Esta não apenas contribui para a solidificação do conhecimento profissional individual, mas também contribui para um conhecimento coletivo que pode ser partilhado e discutido com pares e colegas de trabalho. Por conseguinte, o trabalho colaborativo com outros educadores/professores, tanto dentro da escola quanto em redes profissionais mais amplas, é fundamental para uma aprendizagem mútua que apela à inovação educativa nas práticas pedagógicas. Por fim, a aplicação do conhecimento adquirido na melhoria do trabalho colaborativo é essencial para fortalecer a coesão e a eficácia das equipas educacionais. É através de uma abordagem baseada em evidências e da partilha de melhores práticas, que os professores podem colaborar de forma mais eficiente, explorando novas estratégias e métodos que enriquecem a experiência de ensino-aprendizagem e promovem um ambiente de trabalho colaborativo, inspirador e significativo.

2.2. Na Educação Pré-Escolar

Após a conclusão da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I, torna-se imprescindível revisitar todo o percurso realizado, refletindo e analisando criticamente as competências desenvolvidas ao longo da formação. Conforme defendem Oliveira e Serrazina (2002) a reflexão tem origem no “modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções”(p.4), sendo que esta “proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 10).

Dessa forma, a elaboração da presente apreciação crítica foi sustentada por análises e reflexões sobre todas as vivências experienciadas durante a Prática de Ensino

Supervisionada em Educação Pré-Escolar I, incluindo aquelas já registadas no momento da prática pedagógica. Trata-se, assim, de um processo de avaliação e revisão do desenvolvimento profissional onde, “cada professor utiliza as suas próprias visões, motivações, compreensões e capacidades para desempenhar sua prática docente e para refletir sobre seu trabalho” (Shulman & Shulman, 2009, p. 132). Deste modo, a presente reflexão foi estruturada com base nos Padrões de Desempenho Docente, documento que estabelece critérios e indicadores essenciais para avaliar a qualidade e a eficácia da prática pedagógica. Esses padrões são fundamentais para garantir que os professores cumpram as suas responsabilidades de forma competente, promovendo a continuidade do seu desenvolvimento profissional. O documento organiza-se em quatro dimensões distintas, cada uma subdividida em diferentes domínios, que serviram como referência para a construção desta apreciação crítica.

No que concerne à dimensão profissional, social e ética e aos respetivos domínios, em primeiro lugar a dimensão profissional que se refere ao desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas essenciais para a prática educativa. Durante o estágio, compreendi a importância de um planeamento estruturado, flexível e centrado na criança, respeitando os princípios da pedagogia da infância e valorizando a aprendizagem através do brincar (anexo 9). Ao planear atividades, tive sempre o cuidado de propor desafios adequados, que mobilizassem o pensamento, a criatividade e a curiosidade, respeitando as necessidades individuais e coletivas do grupo. De igual forma, assumi também a responsabilidade de valorizar os diferentes saberes e culturas presentes no grupo, promovendo práticas inclusivas e respeitadoras da diversidade, particularmente, atividades/momentos relacionados com a identidade brasileira bastante presente no grupo de crianças com o qual contactei (anexo 10). Além, disso incentivei ao contacto com outras culturas através da escrita, da plástica e da linguagem oral (anexo 10). Por essa razão, considero que tive o cuidado de escutar as vivências que cada criança trazia de casa, e sempre que possível integrei esses elementos nas atividades propostas, reconhecendo que o conhecimento escolar não deve apagar os saberes familiares e comunitários, mas dialogar com eles. Esta valorização da diversidade foi essencial para a construção de um ambiente de respeito, pertença e equidade.

De igual forma, mantive uma atitude informada e participativa face às políticas educativas, procurando compreender como estas influenciam o quotidiano educativo e os direitos das crianças. Embora ainda em formação, senti que é responsabilidade do educador estar atento ao enquadramento legal e institucional, e refletir sobre o seu papel

como agente transformador na sociedade. E ainda, assumi a responsabilidade pelo meu desenvolvimento profissional ao procurar, de forma autónoma, oportunidades de aprendizagem dentro e fora do contexto de estágio. Acompanhei leituras, participei em encontros formativos sempre que possível e mantive uma atitude aberta à crítica construtiva, valorizando o *feedback* da educadora cooperante e supervisores como elementos fundamentais no meu processo de crescimento enquanto futura profissional da educação.

A observação e a interação diária com as crianças permitiram-me perceber a necessidade de desenvolver a minha capacidade de escuta ativa e de adaptação às suas necessidades individuais, a qual considero que foi insuficiente na primeira fase desta etapa, mas crucial para promover um ambiente educativo inclusivo e estimulante. Foi, igualmente, um desafio aprender a gerir dinâmicas de grupo e a responder de forma eficaz a situações imprevistas, competências que considero essenciais para a minha futura atuação profissional. No entanto, gradualmente, reconheci a importância de fundamentar as minhas decisões e intervenções pedagógicas em saberes atualizados e sustentados por investigação na área da educação. Procurei articular os conhecimentos adquiridos na formação inicial com os contextos reais da prática, recorrendo a leituras, observações e momentos de partilha com a equipa educativa para enriquecer o meu olhar profissional. Fui desenvolvendo uma postura de reflexão crítica sobre as minhas práticas, questionando aquilo que fazia, porque fazia e de que forma poderia melhorar. Após cada atividade ou situação pedagógica, dedicava tempo à análise do que correu bem, do que podia ter sido diferente, e a delinear estratégias para intervir de forma mais intencional e ajustada às necessidades do grupo. Nesse sentido, a dimensão social do estágio revelou-se fundamental para compreender o papel da Educação Pré-Escolar na promoção da equidade e da inclusão. A interação com crianças provenientes de diferentes contextos socioeconómicos e culturais permitiu-me desenvolver uma consciência mais aprofundada sobre a diversidade e a necessidade de ajustar estratégias pedagógicas para responder às especificidades de cada criança (anexo 11). O envolvimento com as famílias foi outro aspeto determinante. Tive a oportunidade de participar em reuniões e momentos de partilha com os encarregados de educação, percebendo a importância da parceria entre a escola e a família no desenvolvimento integral da criança, a qual

restores to the family its rightful responsibility for teaching the child. Second, it gives the family pride in being the teacher. Third, it brings together the child's 'significant others'-the parent and the teacher -as partners, not competitors or

strangers, in the child's learning process. Neither can do this job in opposition to the other or in isolation (Bronfenbrenner, 1976, p.226).

A comunicação eficaz e o estabelecimento de relações de confiança entre educadores e famílias mostraram-se essenciais para garantir o bem-estar e o sucesso educativo das crianças. Já a dimensão ética assume um papel central na atuação do educador de infância. Durante o estágio, confrontei-me com diversas situações que exigiram uma postura ética e responsável, nomeadamente na gestão de conflitos, na promoção do respeito pela diversidade e na tomada de decisões que privilegiem o superior interesse da criança, tal como defende Niza (2012) “a educação de todas as crianças, cada uma à sua maneira, está no coração da nossa responsabilidade ética” (p.19). A ética profissional esteve presente na forma como estabeleci relações com as crianças, respeitando a sua individualidade e garantindo um ambiente seguro e acolhedor, sendo um ponto que avalio como muito bom (anexo 11).

Assim, a observação e a reflexão sobre a minha prática permitiram-me perceber que a ética docente não se limita ao cumprimento de normas, mas está intrinsecamente ligada à construção de uma identidade profissional comprometida com os valores da justiça, do respeito e da dignidade humana. Por essa razão, reconheço que o desenvolvimento da consciência ética deve ser contínuo e acompanhado por uma prática reflexiva que me permita crescer enquanto futura educadora de infância. Esta consciência levou-me a olhar para cada criança de forma única, valorizando não apenas os aspetos cognitivos, mas também os emocionais, sociais, físicos e expressivos. Esta construção de relações de confiança e o estabelecimento de um ambiente acolhedor e significativo foram fundamentais para apoiar esse desenvolvimento global, visto que senti-me igualmente responsável por garantir ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes, tanto do ponto de vista físico quanto emocional, e procurando organizar o espaço educativo de forma a permitir a autonomia das crianças, a exploração livre, mas também a segurança em todos os momentos, dando especial atenção ao ar livre, isto é, tentando equilibrar o tempo passado na sala de atividades e no espaço exterior (anexo 9).

Quanto ao compromisso com o grupo de pares e com a escola, a experiência de estágio na Educação Pré-Escolar não se limita à interação com as crianças e às práticas pedagógicas, mas sim envolve também um compromisso contínuo com o grupo de pares e com a instituição escolar. Este reflete-se na colaboração entre estagiários, na relação com a equipa educativa e na participação ativa na dinâmica da escola, fatores essenciais para um desenvolvimento profissional sólido e integrado. A interação com os

colegas estagiários desempenhou um papel fundamental na partilha de experiências, reflexões e aprendizagens. O trabalho em equipa possibilitou a construção de um ambiente de apoio mútuo, onde foi possível discutir estratégias pedagógicas, debater desafios encontrados na prática e sugerir melhorias (anexo 12). Segundo Wenger (1998), a aprendizagem é um processo social que ocorre dentro de comunidades de prática, e o estágio evidenciou essa dimensão colaborativa ao promover momentos de discussão e construção conjunta do conhecimento. Além disso, a troca de ideias entre pares incentivou a experimentação de novas abordagens pedagógicas, permitindo um crescimento profissional baseado na cooperação e no pensamento crítico. A necessidade de planejar e refletir coletivamente sobre as atividades desenvolvidas contribuiu para o fortalecimento do espírito de equipa e para a consolidação de uma identidade profissional baseada na colaboração, no entanto, este aspeto pode ser aperfeiçoado, sendo neste momento categorizado como bom. No caso do envolvimento com a instituição escolar também foi um aspeto determinante do estágio, desde o primeiro momento, procurei integrar-me na dinâmica da escola, compreendendo a sua cultura organizacional, as suas rotinas e os seus princípios educativos. Essa integração envolveu não apenas a observação, mas também a participação ativa nas atividades promovidas pela escola. Já a colaboração com a educadora cooperante foi uma experiência enriquecedora, permitindo-me compreender a complexidade da gestão pedagógica e a importância da articulação entre teoria e prática (anexo 12). Além disso, o contacto com outros profissionais da instituição, assistentes operacionais, coordenadores e famílias, proporcionou uma visão mais abrangente do funcionamento da escola e do impacto das relações interpessoais na qualidade da educação. A participação em atividades e eventos escolares demonstrou ser uma oportunidade para fortalecer o compromisso com a comunidade educativa. Através dessas experiências, percebi a relevância do papel do educador na construção de um ambiente escolar acolhedor, colaborativo e estimulante para as crianças. Ainda, a observação de diferentes contextos de estágio e a análise das metodologias utilizadas por cada uma das colegas demonstraram a importância da aprendizagem colaborativa.

O diálogo, a escuta e a partilha de responsabilidades foram elementos centrais que reforçaram a perceção de que a prática docente não se constrói de forma isolada, mas através da colaboração entre pares. Paralelamente, foi assumida uma atitude de responsabilidade face ao desenvolvimento dos projetos da escola, procurando-se contribuir de forma ativa e consciente para as dinâmicas institucionais. Ainda que, enquanto estagiária, a margem de intervenção fosse naturalmente limitada, houve o

cuidado de alinhar as propostas pedagógicas com os objetivos do projeto educativo da instituição, respeitando a sua identidade e cultura organizacional, como, por exemplo, a organização de uma visita à escola de uma jardineira alinhada com os objetivos do projeto Eco escolas (anexo 13). Esta preocupação traduziu-se num envolvimento comprometido com as iniciativas em curso e num interesse real em compreender os princípios e valores que orientam a ação da escola.

Por fim, destacou-se o reconhecimento da importância da dimensão comunitária na ação educativa, entendendo-se que a educação se realiza num contexto social mais vasto, que envolve não apenas a escola e as famílias, mas também a comunidade local. Foram valorizadas oportunidades de articulação com a realidade envolvente da instituição, promovendo uma educação enraizada no território e culturalmente significativa para as crianças. A sensibilização para a reutilização de materiais, a aproximação das famílias à vida escolar e a valorização das experiências que as crianças trazem de casa são exemplos de ações que refletem esta perspetiva comunitária, comprometida com uma educação participativa, democrática e integrada, nomeadamente a visita de um cão e a visita a um veterinário (anexo 14).

Relativamente à dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, na Educação Pré-Escolar, envolve a criação de ambientes estimulantes, práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento infantil e estratégias que promovam a curiosidade e a participação ativa das crianças no processo educativo. Durante o estágio, pude compreender que o educador tem um papel essencial na construção das experiências de aprendizagem, mediando conhecimentos e incentivando a autonomia da criança. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, esta etapa de desenvolvimento deve ser orientada tendo em conta “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas” (Ministério da Educação, 2016, p. 9). Consequentemente, as estratégias utilizadas durante o estágio privilegiaram metodologias ativas, como a aprendizagem pela descoberta, o jogo simbólico e a exploração do meio, favorecendo o desenvolvimento global das crianças. A prática pedagógica deve centrar-se na escuta ativa das crianças, respeitando os seus ritmos e interesses. Durante a prática de ensino supervisionada, pude observar que as crianças aprendem melhor quando envolvidas em atividades significativas e contextualizadas, pelo que as estratégias utilizadas foram planeadas de forma a incentivar a experimentação, o questionamento, a criatividade e, principalmente, a

exploração.

Um dos desafios mais evidentes no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem foi a necessidade de diferenciação pedagógica para atender à diversidade do grupo. De acordo com Tomlinson (2001), a diferenciação deve ocorrer ao nível do conteúdo, do processo e do produto, garantindo que todas as crianças possam participar e aprender de forma equitativa, visto que “when teachers differentiate instruction, they move away from seeing themselves as keepers and dispensers of knowledge and move toward seeing themselves as organizers of learning opportunities”(p.16). Ainda importa ressaltar que a diferenciação pedagógica “doesn’t suggest that a teacher can be all things to all individuals all the time. It does, however, mandate that a teacher create a reasonable range of approaches to learning much of the time, so that most students find learning a fit much of the time” (Tomlinson, 2001, p.17). Nesse sentido, foram implementadas estratégias, nomeadamente, a adoção de materiais diversificados e adaptados às necessidades individuais, a utilização de metodologias lúdicas para motivar crianças com menor envolvimento nas atividades, a promoção de momentos de aprendizagem cooperativa, incentivando a partilha e a interação entre pares e o planeamento de atividades sensoriais e manipulativas, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem (anexo 15). Todos estes aspetos fundamentam este ponto como bom, mas existe sempre espaço para aperfeiçoar.

Com o tempo, a prática tornou-se mais fluida e confiante, permitindo a articulação entre objetivos pedagógicos claros e estratégias diversificadas que fomentaram a participação ativa das crianças. Entre os pontos positivos, sobressaiu a capacidade de contextualizar as atividades em função dos interesses das crianças e dos recursos disponíveis, promovendo um ambiente estimulante e motivador. No entanto, a gestão do tempo e a antecipação de imprevistos revelaram-se áreas que exigiram maior atenção, principalmente aquando da necessidade de adaptação rápida e eficaz, configurando desafios importantes para o aprimoramento da organização pessoal e profissional. Foi possível experimentar diferentes abordagens pedagógicas, valorizando a criatividade e a autonomia das crianças, bem como promovendo a aprendizagem através do brincar e da exploração. Entre as dificuldades encontradas, destacou-se a necessidade de manter a atenção e o interesse de todas as crianças, sobretudo em grupos heterogêneos, o que exigiu a implementação de estratégias diferenciadas e o reforço da escuta ativa. Nesse sentido, a relação pedagógica com as crianças constituiu um dos aspetos mais gratificantes e desafiadores da prática, uma vez que estabelecer vínculos de confiança e afetividade, bem como promover a participação e o

protagonismo infantil, foram prioridades constantes. A escuta, o reconhecimento das emoções e a valorização da expressão individual favoreceram um clima positivo e inclusivo. Contudo, lidar com situações de conflito ou de resistência exigiu paciência, sensibilidade e a busca de soluções que respeitassem os direitos e as necessidades de todos, configurando momentos importantes de aprendizagem e crescimento pessoal.

Quanto à avaliação na Educação Pré-Escolar, esta não se limita à medição de desempenhos, mas sim a um processo contínuo de observação e documentação do percurso da criança. De acordo com Cardona et al. (2021), a avaliação é a “atividade que envolve a comparação com um quadro de referência, implícito ou explícito, e que se afigura inevitavelmente associado à ação, qualquer que ela seja, orientando-a, acompanhando-a e regulando-a, formal ou informalmente” (p. 14) e possui como principal objetivo compreender o percurso de desenvolvimento da criança e fornecer ao educador informações que permitam adequar as estratégias pedagógicas às necessidades individuais e coletivas do grupo. No estágio, utilizou-se a avaliação formativa, baseada em registos de observação e reflexões sobre o desenvolvimento das crianças. Não obstante, importa salientar a importância da documentação pedagógica, a qual implica “uma escolha, uma organização e uma interpretação, é influenciada pelas ideias e concepções pedagógicas do/a educador/a, pela sua imagem de criança e o que valoriza nas suas aprendizagens” (Cardona et al., 2021, p.85), sendo que

pensar na documentação como um processo de leitura, partilha e interpretação dos acontecimentos que tomam vida e se desenvolvem em creches e jardins de infância significa ter em mente uma série de ações, de tempos e de modalidades que necessariamente fazem que a documentação – como ato de recolha, mas sobretudo de restituição da ação educativa – possa resultar o mais possível autêntica e fiel aos factos que se vão relatando. É assim um projeto que exige sistematicidade, quer se fale dos materiais documentais dirigidos às famílias, às crianças, aos colegas e à comunidade (Malavasi & Zocattelli, 2013, p. 28, citados por Cardona et al., 2021, p.85).

Nesse sentido, é crucial investir neste tipo de abordagem de modo a compreender melhor as potencialidades e dificuldades de cada criança, orientando a tomada de decisões pedagógicas de forma mais consciente e fundamentada. Desta forma, o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos foi encarado como uma

ferramenta fundamental para a reflexão sobre a eficácia das práticas e para o ajustamento das intervenções educativas. A utilização de observações sistemáticas, registos e em especial momentos de diálogo/apresentação permitiu uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento das crianças, contribuindo para a personalização das respostas pedagógicas (anexo 16).

No que se refere à dimensão de participação na escola e a relação com a comunidade educativa é fundamental na prática educativa, pois permitem fortalecer a ligação entre os diferentes intervenientes no processo de aprendizagem, promovendo um ambiente mais colaborativo e significativo. Assim, o envolvimento do docente não se restringe apenas à sala de aula, mas estende-se à vida escolar e ao contacto com as famílias e a comunidade, garantindo um ensino mais integrado e contextualizado. Como mencionado, o compromisso do educador com a escola traduz-se na colaboração ativa com a equipa pedagógica, na participação em reuniões e na contribuição para a elaboração de projetos e atividades que potenciem o desenvolvimento global das crianças. Como refere Nóvoa (1992), a escola deve ser entendida como um espaço de construção coletiva, onde a troca de experiências e a partilha de conhecimentos entre os docentes promovem um ensino mais reflexivo e inovador. Para além disso, a articulação com outros profissionais da educação, como psicólogos, terapeutas e assistentes sociais, é essencial para um acompanhamento mais adequado das necessidades dos alunos, especialmente daqueles que requerem medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

Quanto à minha ação no estágio, foi evidente que o trabalho em equipa com os colegas educadores, auxiliares e outros profissionais da escola desempenhou um papel crucial na construção de um ambiente educativo harmonioso e enriquecedor. Aqui, destacam-se alguns momentos de ligação com a comunidade e o plano cultural, nomeadamente, através de atividades acerca de artistas e com a participação de uma artista, a qual demonstrou o seu apreço pelas obras criadas pelo grupo (anexo 17). Outro sendo um exemplo significativo desse envolvimento a participação na organização do Dia das Abelhas, uma iniciativa que permitiu articular conteúdos pedagógicos com a sensibilização das crianças para a importância da preservação ambiental. Tais atividades, integrada nos eixos prioritários do projeto educativo da escola, promoveu aprendizagens significativas através da articulação entre a natureza, a ciência e o quotidiano das crianças (anexo 17). Sem esquecer a participação da jardineira já mencionada anteriormente.

Outro contributo relevante foi a dinamização de projetos de investigação e

desenvolvimento educativo, com enfoque na metodologia de trabalho de projeto. Destacou-se, nesse âmbito, o projeto sobre os cães, que partiu do interesse manifestado pelas crianças e evoluiu para uma exploração rica e transversal. Ao longo do projeto, foram promovidas atividades de pesquisa, expressão plástica, linguagem oral e escrita, bem como visitas e momentos de partilha, consolidando uma abordagem ativa e participativa do conhecimento. A avaliação do projeto foi feita de forma contínua, com base na observação, documentação e reflexão coletiva, permitindo aferir os progressos e o envolvimento do grupo. Paralelamente, foi desenvolvido um projeto com as famílias focado na renovação da cozinha de lama, uma iniciativa que pretendia valorizar o envolvimento da comunidade educativa e o trabalho colaborativo. A proposta incluiu um apelo à recolha de materiais reutilizáveis e envolveu pais e encarregados de educação na construção de um novo espaço exterior de exploração.

Entre os pontos positivos, destaca-se o reconhecimento da importância da participação nos projetos da escola como forma de construir uma identidade profissional comprometida com a missão educativa da instituição. Os momentos de envolvimento direto em iniciativas escolares e comunitárias foram, sem dúvida, oportunidades privilegiadas de aprendizagem, nas quais se desenvolveu a capacidade de articulação, comunicação e trabalho em equipa. Já como desafio, evidenciou-se a necessidade de gerir o tempo e as prioridades de forma eficaz, conciliando a participação nos projetos com a planificação e a execução das práticas letivas. Foi também necessário adaptar-se à dinâmica institucional e compreender as diferentes formas de envolvimento possíveis para uma estagiária, encontrando formas de contribuir de modo pertinente. Desta forma, trata-se de uma dimensão avaliada em muito bom, sendo que a participação na escola e a relação com a comunidade educativa demonstraram-se essenciais na construção de uma prática mais rica e integrada. Esta experiência de estágio evidenciou a necessidade de uma abordagem colaborativa e reflexiva, permitindo compreender que a Educação Pré-Escolar vai muito além do espaço da sala de atividades, envolvendo múltiplos agentes que, em conjunto, promovem o bem-estar e a aprendizagem das crianças.

Quanto à dimensão desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, a formação profissional dos educadores não se encerra na obtenção de um diploma. Pelo contrário, trata-se de um processo contínuo e dinâmico, que se estende ao longo da carreira, permitindo a atualização permanente dos conhecimentos e a adaptação às constantes mudanças do contexto educativo e onde a reflexão é a chave, pois “o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (Nóvoa,

1992, p.16). Durante o estágio, ficou evidente que o desenvolvimento profissional depende tanto da formação inicial como da capacidade do educador de refletir sobre a sua prática e buscar aperfeiçoamento contínuo. Deste modo, foram desenvolvidas diversas estratégias de aquisição e atualização de conhecimento profissional, como a leitura de bibliografia especializada, a consulta regular de documentos orientadores (como as OCEPE) e o acompanhamento de materiais de referência partilhados pela educadora cooperante e professores. Estas fontes permitiram uma melhor fundamentação teórica das decisões pedagógicas e ofereceram ferramentas práticas para lidar com os desafios do quotidiano educativo. A par disso, destacou-se a análise crítica da ação profissional, realizada de forma sistemática através de registos reflexivos, conversas e momentos de supervisão. Tal análise permitiu não apenas identificar fragilidades e áreas de melhoria, mas também reconhecer os avanços realizados e a eficácia de determinadas escolhas pedagógicas. A reflexão fundamentada sobre a própria prática gerou conhecimento profissional relevante, mobilizável em contextos futuros, e contribuiu para o desenvolvimento de uma atitude investigativa e transformadora.

Entre os pontos positivos, sobressaem a crescente autonomia na tomada de decisões, a capacidade de autorregulação e a consciência da importância de fundamentar a ação educativa em teorias e evidências, sendo que a experiência de estágio revelou-se um espaço privilegiado para testar, ajustar e consolidar saberes, permitindo a construção de um estilo pedagógico próprio e coerente. No entanto, também se identificaram dificuldades, nomeadamente no equilíbrio entre teoria e prática, especialmente em momentos de maior exigência. A integração dos saberes académicos no ritmo dinâmico da sala exigiu constante adaptação, bem como a gestão emocional de situações novas ou imprevistas, o que por vezes gerou insegurança. Estes momentos, contudo, tornaram-se oportunidades valiosas de aprendizagem, uma vez que obrigaram à mobilização de recursos internos e ao fortalecimento da resiliência profissional.

Na sociedade atual, caracterizada pela rápida evolução do conhecimento e das metodologias pedagógicas, a formação contínua dos professores e educadores é essencial, uma vez que “A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (Nóvoa, 2010, p.9). Assim, o desenvolvimento profissional deve ser visto como um processo de aprendizagem ao longo da vida, no qual o docente reflete criticamente sobre a sua prática e aprimora as suas competências para responder às necessidades dos alunos e aos desafios emergentes. Segundo Nóvoa

(2010), “esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada” (p.10). Dessa forma, foi possível perceber que a troca de experiências com colegas, supervisores e outros profissionais da educação contribui significativamente para o desenvolvimento profissional. De igual forma, a participação em formações, seminários e workshops (anexo 18), bem como a leitura de artigos e documentos pedagógicos, foram formas eficazes de me manter atualizada e aprofundar os conhecimentos adquiridos na formação inicial.

Conforme afirma Alarcão (2008), “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo (...)” (p. 41). Deste modo, a reflexão sobre a ação é um dos pilares do crescimento profissional, pois um professor reflexivo não apenas executa práticas pedagógicas, mas analisa criticamente as suas decisões, identifica pontos fortes e desafios e busca constantemente estratégias para melhorar o seu desempenho. No contexto do estágio, a prática pedagógica foi acompanhada de momentos de reflexão individual e coletiva (anexo 4), onde a escrita de relatórios semanais e a participação em reuniões de supervisão permitiram um olhar mais crítico sobre as atividades desenvolvidas, proporcionando um entendimento mais profundo sobre as dificuldades enfrentadas e as melhorias possíveis.

Síntese global

O percurso formativo vivenciado ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas I e II, nos contextos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar, evidenciou-se como um processo profundamente transformador, pautado pela articulação entre teoria e prática, e pela construção progressiva de uma identidade docente crítica, ética e reflexiva.

A diversidade dos contextos educativos experienciados permitiu o desenvolvimento de competências pedagógicas ajustadas às especificidades de cada grupo, evidenciando a importância da flexibilidade, da escuta ativa e da capacidade de adaptação como pilares da ação educativa. De igual forma, heterogeneidade das crianças e alunos, tanto em termos culturais quanto no que diz respeito a necessidades específicas educativas, exigiu uma postura profissional sensível e responsiva, orientada por princípios de inclusão, equidade e respeito à individualidade. Para além disso, a participação ativa na dinâmica escolar e o envolvimento com a comunidade educativa

reforçaram a compreensão do papel do professor como agente de transformação, cuja atuação ultrapassa os limites da sala de aula e se inscreve num projeto coletivo de formação integral. Por essa razão, a colaboração com pares, educadores cooperantes e famílias revelou-se essencial para a construção de práticas pedagógicas mais ricas, contextualizadas e inovadoras.

Paralelamente, a análise crítica das práticas pedagógicas, sustentada por referenciais teóricos e evidências empíricas, demonstrou o compromisso com uma docência fundamentada, capaz de promover ambientes de aprendizagem significativos e colaborativos. A reflexão sistemática sobre os desafios enfrentados e as estratégias implementadas contribuiu para o aprimoramento contínuo da prática educativa, consolidando saberes que transcendem o domínio técnico e alcançam dimensões éticas, sociais e humanas da profissão.

Portanto, a experiência formativa reafirmou a centralidade da reflexão como instrumento de desenvolvimento profissional, destacando que ser educador/professor implica um compromisso permanente com a aprendizagem, a investigação e a reinvenção da prática. A consolidação de uma postura crítica e investigativa, aliada ao envolvimento afetivo com os contextos, constitui a base para uma docência transformadora, capaz de responder aos desafios contemporâneos da educação com sensibilidade, rigor e criatividade.

Contudo, apesar de todas as aprendizagens globais mencionadas ao longo do percurso, algumas experiências específicas destacaram-se de forma significativa no contexto educativo, revelando-se marcantes para a compreensão do desenvolvimento das crianças. No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi evidente a dificuldade que muitas crianças apresentavam em gerar ideias para escrever, bem como em expressá-las com clareza e autonomia. Apesar de demonstrarem interesse, o processo de escrita revelava-se, por vezes, fragmentado e pouco envolvente, o que suscitou inquietações sobre como tornar a escrita uma experiência mais significativa e acessível. Essa inquietação encontrou eco e possibilidades de resposta na Educação Pré-Escolar, onde a implementação de um jogo de construção de narrativa revelou-se altamente eficaz. A atividade, centrada na criação coletiva de histórias, mobilizou a imaginação, a oralidade e a expressão simbólica das crianças, promovendo um envolvimento espontâneo e criativo com a linguagem. O sucesso dessa experiência não apenas reforçou a importância de abordagens lúdicas e interativas no desenvolvimento da competência narrativa, como também inspirou a delimitação do problema de investigação.

Assim, a apreciação crítica das práticas pedagógicas vivenciadas ao longo da PES

não só contribuiu para a consolidação de competências docentes, como também funcionou como catalisador para a formulação de um projeto de pesquisa que se propõe a explorar, de forma aprofundada, os potenciais pedagógicos da escrita criativa mediada por dispositivos narrativos inovadores. A prática, nesse sentido, converte-se num campo fértil de problematização e construção de conhecimento, reafirmando a docência como espaço de investigação e transformação.

**Parte II - Trabalho de investigação: Oficina da Criatividade – Escrita
Criativa, Jogo *Storytelling* e Livro-Objeto como Práticas Pedagógicas**

Nota Introdutória

A narrativa tem desempenhado, ao longo da história, um papel central na formação do pensamento, na expressão cultural e na construção da identidade humana. Contar histórias é um ato que ultrapassa o mero exercício literário: é uma forma de compreender o mundo, de atribuir significado às experiências e de comunicar emoções e ideias. Com as transformações tecnológicas, culturais e pedagógicas das últimas décadas, novas práticas narrativas emergiram, desafiando os limites do texto escrito e propondo experiências mais interativas, colaborativas e multimodais. Entre essas práticas, destacam-se os jogos de *storytelling* e o livro-objeto, que, embora distintos nas suas origens, partilham um interesse comum pela experimentação formal, pela materialidade e pela participação ativa do sujeito na construção da narrativa.

A presente investigação tem como objetivo compreender de que forma a interação entre os jogos de *storytelling* e o livro-objeto pode ampliar as possibilidades narrativas e o envolvimento em experiências de escrita criativa, sendo que parte-se do pressuposto de que a convergência entre o lúdico e o material, entre o jogo e o objeto, pode criar contextos inovadores de aprendizagem e expressão, favorecendo a autonomia criativa, a imaginação e a experimentação narrativa. De forma mais específica, pretendeu-se analisar a aplicação dos princípios da escrita criativa em narrativas interativas e experimentais, identificar as características dos jogos narrativos que favorecem a construção de histórias dinâmicas e explorar a influência da materialidade do livro-objeto na ampliação das possibilidades narrativas e no envolvimento dos alunos no processo de criação.

O trabalho foi desenvolvido durante o ano letivo de 2024/2025, numa escola de Viseu, contando com a participação de uma turma do 3.º ano de escolaridade e seguiu uma metodologia qualitativa, centrada na observação e análise das práticas criativas dos participantes. Foram realizados momentos de experimentação com um jogo narrativo e a criação de livros-objeto, de forma a investigar o impacto destas ferramentas no processo de escrita e na relação dos participantes com a narrativa.

A estrutura do trabalho organiza-se em três capítulos principais: o primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico, abordando as principais referências sobre a criatividade, a escrita criativa, o livro-objeto e o jogo *storytelling*; o segundo capítulo descreve a metodologia adotada, o contexto empírico e os procedimentos de recolha e análise de dados; e, por fim, o terceiro capítulo apresenta e interpreta os resultados obtidos, refletindo sobre as implicações da investigação para o campo das práticas educativas contemporâneas.

Dessa forma, esta investigação pretende contribuir para uma compreensão mais ampla das relações entre narrativa, jogo e materialidade, propondo novas formas de envolvimento e expressão criativa que expandem o conceito de autoria e o papel do leitor no processo narrativo.

CAPÍTULO I: REVISÃO DA LITERATURA

1. Contextualização, fundamentação e enunciado do problema

Atualmente, com o ritmo exponencial da evolução tecnológica e do crescimento demográfico, emerge um cenário global de desafios complexos, e, por isso “many people and organizations are having a hard time coping with these changes and feel left behind or alienated by them” (Robinson, 2001, p.32). Diante de instituições que, por vezes, persistem com abordagens desatualizadas, o cultivo da criatividade assume um papel central, não mais como alternativas, mas como requisitos indispensáveis para navegar com sucesso pelas transformações contemporâneas (Robinson, 2001). Portanto, a promoção da criatividade revela-se fundamental, “we have to recognize that cultivating our natural powers of imagination, creativity and innovation is not an option but an urgent necessity” (Robinson, 2001, p.32), sendo que os líderes de distintos setores reconhecem o valor intrínseco do pensamento criativo, catalisador de soluções inéditas, vantagens competitivas e progresso social. É imperativo reconhecer que a criatividade ultrapassa as fronteiras da expressão artística constituindo-se como elemento essencial para a adaptação a um mundo em constante mudança, o estímulo ao progresso e a construção de uma sociedade mais dinâmica e resiliente, pavimentando o caminho para inovações disruptivas e a realização individual (Robinson, 2001).

Desde a infância, é perceptível como o ser humano é naturalmente criativo, mas gradualmente, a ênfase excessiva no cumprimento de regras e padrões pode limitar a sua capacidade de criação. Muitos sistemas de ensino priorizam a memorização e reprodução de conteúdos ao invés de incentivar o pensamento crítico e a experimentação criativa. Tais tarefas padronizadas e metodologias rígidas deixam pouco espaço para a exploração de ideias inovadoras (Robinson, 2001), e quando não existe espaço para atividades lúdicas, exploratórias e investigativas, a criatividade tende a diminuir. De igual forma, verifica-se que a sobrecarga de conteúdos curriculares e tarefas deixa pouco tempo para atividades que visam fomentar o espírito criativo, e sem oportunidades para praticar a criatividade, esta também é pouco desenvolvida (Michalko, 2010), já que “much of creative thinking involves combining previously unrelated ideas, goods, or services and turning them into something new” (p.377).

De acordo com Ken Robinson (2001), o sistema educacional muitas vezes limita a criatividade dos alunos ao enfatizar a memorização e o sentido de conformidade, uma vez que

Current approaches to education and training are hobbled by assumptions about intelligence and creativity that have squandered the talents and stifled the creative confidence of untold numbers of people. This waste stems partly from an obsession with certain types of academic ability and from a preoccupation with standardized testing (p. 24).

Quando isto acontece, os alunos podem sentir-se desencorajados a explorar as suas próprias ideias e a pensar de forma inovadora. No caso particular da escrita criativa, o processo de criação de histórias, personagens e cenários exige liberdade de expressão e o incentivo ao erro e à experimentação, permitindo que o aluno se envolva na produção de narrativas únicas e originais, ao invés de se limitar a fórmulas ou regras preestabelecidas.

Nos últimos anos, as formas de contar histórias passaram por uma significativa transformação, impulsionadas pela interatividade e pelas novas possibilidades materiais, sendo o propósito das novas formas de escrever “to make the reader no longer a consumer but a producer of text” (Ryan, 2001, p. 8). A escrita criativa, tradicionalmente associada à literatura convencional, expandiu-se para incluir narrativas experimentais, interativas e transmídia, que desafiam a linearidade tradicional da leitura e promovem novas formas de envolvimento ao leitor, sendo que este tipo de escrita “taps into, and enriches in return, a reservoir of ideas, memories, metaphors, and linguistic material that contains potentially an infinite number of texts” (Ryan, 2001, p.45).

Aqui, os jogos de *storytelling*, como os jogos narrativos de tabuleiro, RPGs (*role-playing games*) e vídeo jogos, oferecem um formato no qual o jogador possui agência na construção da narrativa, escolhendo caminhos e moldando o desenrolar da história (Juul, 2005), sendo que “storytelling is a transmedial phenomenon since many different media can tell stories” (Juul, 2005, p. 7). Paralelamente, o livro-objeto, caracterizado pela sua materialidade e estrutura inovadora onde “flexibility and variation of the book form, rather than to any single aesthetic or material” (Drucker, 2004, p. 1). são aspetos que o definem, aproximando-se da ideia de convergência ao transformar a experiência do leitor, desafiando os limites entre livro, jogo e arte. A junção entre escrita criativa, jogos narrativos e livro-objeto abre novas perspectivas para a criação e recepção da literatura, trazendo questões sobre autoria, interatividade e materialidade do texto. Diante dessa interseção, surge a necessidade de investigar como essas três esferas dialogam e como podem ser exploradas para enriquecer a experiência narrativa.

Diante da crescente convergência entre literatura, jogos narrativos e

experimentações materiais no livro-objeto, surgem questões fundamentais sobre a forma como histórias podem ser escritas e experienciadas. Nesse sentido, foi definido o seguinte problema para a presente investigação: De que forma a interação entre os jogos de *storytelling* e o livro-objeto podem ampliar as possibilidades narrativas e o envolvimento em experiências de escrita criativa?

2. Criatividade

A palavra criatividade tem origem no verbo criar, que, por sua vez, deriva do latim *creo-are*, e no seu sentido mais lato significa “capacidade de produção do artista, do descobridor e do inventor que se manifesta pela originalidade inventiva, faculdade de encontrar soluções diferentes e originais face a novas situações” (Porto Editora, 2011, p. 443). Contudo, trata-se de um conceito multidimensional e pode ser abordado sob diversas perspectivas e diferentes áreas do conhecimento, as quais estudam a criatividade com ênfases distintas, considerando fatores cognitivos, sociais, culturais e até biológicos. A sua definição evoluiu ao longo da história, variando conforme o contexto e os avanços científicos, sendo que os estudos modernos enfatizam que a criatividade não é um dom inato exclusivo de alguns indivíduos, mas sim uma capacidade cognitiva e social que pode ser estimulada e desenvolvida.

A criatividade tem sido estudada como um processo mental que envolve pensamento divergente, ou seja, a habilidade de gerar múltiplas soluções para um problema. De acordo com Guilford (1956), um dos pioneiros na diferenciação entre pensamento convergente, que procura respostas únicas e lógicas, e pensamento divergente, essencial para a criatividade, as habilidades como fluência (quantidade de ideias), flexibilidade (capacidade de mudar de perspectiva), originalidade (ideias únicas) e elaboração (descrição detalhada das ideias) são fatores essenciais para o pensamento criativo. De igual forma, afirma que

In its narrow sense, creativity refers to the abilities that are most characteristic of creative people. Creative abilities determine whether the individual has the power to exhibit creative behavior to a noteworthy degree. Whether or not the individual who has the requisite abilities will actually produce results of a creative nature will depend upon his motivational and temperamental traits (Guilford, 1950, p.444).

Amabile (1996), concebeu uma definição consensual de criatividade,

A product or response is creative to the extent that appropriate observers independently agree it is creative. Appropriate observers are those familiar with the domain in which the product was created or the response articulated. Thus, creativity can be regarded as the quality of products or responses judged to be creative by appropriate observers, and it can also be regarded as the process by which something so judged is produced (p.33).

De igual forma, propôs a Teoria dos Componentes, na qual argumenta que a criatividade depende de três fatores: conhecimento na área, habilidades de pensamento criativo e motivação intrínseca, onde é “important not only to consider each of the separate components of creativity (domain-relevant skills, creativity-relevant processes, and intrinsic task motivation) but also to consider their intersection” (Amabile, 1996, p.260). Deste modo, é na interseção destes componentes que “people are most likely to be creative within their creativity intersection” (Amabile, 1996, p.260).

No que concerne ao entendimento sobre os mecanismos cerebrais da criatividade tem sido aprofundado, sendo que estudos mostram que não existe um único “centro da criatividade” no cérebro, mas sim um conjunto de redes neurais que se interligam. Beaty et al. (2018) sublinham como a criatividade é fundamental para o sucesso em domínios científicos, como a gerar hipóteses inovadoras, relacionar informações de diversas fontes e a solucionar problemas pouco concretos. Além disso, Jung et al. (2013) demonstraram que indivíduos altamente criativos apresentam maior conectividade entre diferentes regiões cerebrais, facilitando associações incomuns, bem como afirmam que “both increased and decreased brain “fidelity” measures are associated with creative cognitive abilities across a wide array of brain regions” (p.11).

Assim, a criatividade “is not an accident, not something that is genetically determined” (Michalko, 2010, p.15), isto é, não é uma qualidade inata, mas resulta da decisão consciente de explorar e inovar. Além disso e segundo, Michalko (2010), embora possamos reconhecer semelhanças nas manifestações criativas entre as pessoas, cada indivíduo expressa a sua criatividade de forma única, pelo que “each one of us must affirm our own individual creativity” (p.19).

Já Csikszentmihalyi (1996) perspetiva a criatividade como “a central source of meaning in our lives for several reasons” (p.1), e a afirma que esta se pode vista segundo diferentes óticas, sendo que a sua definição vai variando conforme as associações

realizadas. Este desenvolveu a teoria sistêmica da criatividade, “which relocates the creative process outside the individual mind” (p. 403), e a qual ressalta que a criatividade não ocorre isoladamente, mas sim num sistema composto por três elementos: o indivíduo, que gera as ideias; o domínio, que representa o campo do conhecimento onde a criatividade se manifesta; e o campo social, que avalia e valida as inovações. Dessa forma, a criatividade não depende apenas do talento pessoal, mas também do reconhecimento e aceitação das novas ideias pela sociedade. Tal perspectiva explica por que algumas inovações são valorizadas em determinados momentos históricos e ignoradas em outros, nomeadamente, a obra de Vincent van Gogh, rejeitada na sua época, mas posteriormente reconhecida como revolucionária (Csikszentmihalyi, 1996). Paralelamente, refere-se à criatividade como um processo cultural,

Creativity is the cultural equivalent of the process of genetic changes that result in biological evolution, where random variations take place in the chemistry of our chromosomes, below the threshold of consciousness. These changes result in the sudden appearance of a new physical characteristic in a child, and if the trait is an improvement over what existed before, it will have a greater chance to be transmitted to the child's descendants. Most new traits do not improve survival chances and may disappear after a few generations. But a few do, and it is these that account for biological evolution (Csikszentmihalyi, 1996, p. 7).

Robinson (2001), distingue os termos imaginação, criatividade e inovação, sendo que de acordo com o autor, “imagination is the source of our creativity, but imagination and creativity are not the same thing” (p.120). Enquanto a imaginação é a capacidade de trazer à mente coisas que não estão presentes aos sentidos, a qual pode envolver tanto imagens baseadas em experiências reais quanto criações originais da mente, a criatividade é “a step further on from imagination. (...) Being creative involves doing something (...) Creativity involves putting your imagination to work. In a sense, creativity is applied imagination” (p.121) No caso da inovação, “is the process of putting new ideas into practice. Innovation is applied creativity” (p.121), ou seja, envolve a introdução de algo novo, aprimorado ou ambos.

Relativamente ao contexto educacional, a criatividade tem sido valorizada como um fator essencial para inovação e resolução de problemas. No ambiente corporativo, Amabile (1996) demonstrou que a criatividade pode ser incentivada ou inibida pelo clima organizacional, sendo essencial incentivar a autonomia, evitando o controlo excessivo

sobre as atividades das crianças e respeitando a sua individualidade, já que “autonomy and independence can be supported in the socialization process by emphasizing values (guiding principles) for behavior rather than rules, and by teaching children the reasoning behind these values” (Amabile, 1996, p. 261). É igualmente importante reconhecer como a motivação intrínseca ao valorizar as conquistas na aprendizagem e ao ressaltar a alegria na sua construção, onde os processos relevantes para a criatividade podem ser desenvolvidos ao modelar comportamentos criativos e independentes (Amabile, 1996).

Neste contexto, importa salientar a perspectiva de Ken Robinson (2006), o qual criticou os modelos tradicionais de ensino, argumentando que enfatizam o pensamento convergente e desencorajam a experimentação e o erro, fatores fundamentais para o pensamento criativo. Este defende uma abordagem mais aberta e flexível, que estimule a curiosidade e a aprendizagem baseada na descoberta.

3. Escrita Criativa

A escrita criativa remonta o período da Antiga Grécia com Aristóteles e a sua obra *Poética*, a qual já ensinava como construir dramas eficazes, com uma finalidade estética e moral, influenciando a escrita criativa até aos dias de hoje. Ao longo dos séculos, a pedagogia aristotélica foi transmitida e adaptada, influenciando escritores e teóricos, consequentemente levando à evolução gradual da escrita criativa, mantendo a sua conexão com o passado e adaptando-se às mudanças culturais. Mais recentemente em 1940, podemos a escrita criativa constituir-se como uma disciplina a qual era perspectivada como uma reinvenção de duas grandes tradições: o ensino dramático da antiguidade e os exercícios retóricos de composição do Renascimento (Morley, 2007).

Atualmente, a escrita criativa é vista como um processo literário que transcende a simples transmissão de informações e se refere à produção de textos com ênfase na imaginação, na originalidade e na expressão pessoal do autor. Ao contrário de textos mais técnicos, que prezam pela objetividade e pela clareza, a escrita criativa valoriza a subjetividade e a construção de mundos, personagens e cenários únicos. Esse tipo de escrita pode manifestar-se em diversos géneros, como ficção, poesia, roteiros, ensaios criativos e até mesmo a sua combinação. Muitas vezes, é pautada pela experimentação linguística, pela invenção de novos universos e pela reinterpretação de temas e elementos culturais, sendo que para a construção de uma obra criativa, o autor precisa se afastar dos parâmetros convencionais e explorar a liberdade de criar algo único, muitas vezes com uma perspectiva que desperte reflexão ou provoque emoções (Morley

, 2007).

Think of an empty page as open space. It possesses no dimension; human time makes no claim. Everything is possible, at this point endlessly possible. Anything can grow in it. Anybody, real or imaginary, can travel there, stay put, or move on. There is no constraint, except the honesty of the writer and the scope of imagination – qualities with which we are born and characteristics that we can develop. Writers are born and made (...) Space-time is a four-dimensional space used to represent the Universe in the theory of relativity, with three dimensions corresponding to ordinary space and the fourth as time. I mean the same when thinking about creative writing. Writing a poem, a story or a piece of creative nonfiction, is to catalyse the creation of a four-dimensional fabric that is the result when space and time become one (Morley, 2007, p.1-2).

De acordo com Nizo, trata-se de uma forma de expressão literária que valoriza a liberdade artística e a exploração de temas, personagens e ambientes de formas inovadoras, onde “a escrita também se constrói (...) trata-se de uma comunicação da pessoa com ela mesma: da relação com a sua história e com seu mundo pessoal.” (Nizo, 2008, p. 8).

O ensino da escrita no 1.º ciclo do ensino básico em Portugal constitui uma dimensão essencial da formação linguística e comunicativa dos alunos, sendo orientado por princípios que valorizam a expressão pessoal, a construção textual e o desenvolvimento de competências discursivas. Conforme as orientações curriculares nacionais, nomeadamente o Programa e Metas Curriculares de Português (2015), a escrita e a leitura “constituem um só domínio no 1.º Ciclo. Sendo funções distintas, elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns” (p.7). Ambas são concebidas como uma prática social e cognitiva, que devem ser ensinadas de forma sistemática, contextualizada e progressiva. Desde os primeiros anos de escolaridade, os alunos são incentivados a produzir textos com diferentes finalidades como narrar, descrever, informar, instruir e a refletir sobre o processo de escrita como um percurso que envolve planificação, textualização, revisão e reescrita.

A investigação tem evidenciado que o ensino eficaz da escrita no 1.º ciclo requer práticas diversificadas, como a modelagem docente, a escrita colaborativa, a leitura de

textos-modelo e a criação de ambientes ricos em linguagem (Guardado, 2012). A escrita não deve ser reduzida à cópia ou à reprodução de estruturas fixas, mas sim entendida como um espaço de experimentação, onde os alunos possam desenvolver a sua voz autoral e a consciência linguística, uma vez que “Dado que a linguagem escrita atravessa toda a escolaridade, é importante que o trabalho da língua se desenvolva a partir de situações significativas para as crianças e para o professor, de modo que os conteúdos programáticos possam gerar novos significados” (Guardado, 2012, p.4).

Neste contexto, a escrita criativa surge como uma dimensão pedagógica com elevado potencial formativo. Monteiro (2023) defende que a escrita criativa no 1.º ciclo permite aos alunos explorar a linguagem de forma lúdica e expressiva, promovendo a imaginação, a empatia e a autonomia textual. Através de propostas como a reescrita de contos tradicionais, a criação de personagens, a escrita de diários ou a produção de poesia, os alunos são desafiados a pensar criticamente, a estruturar ideias e a experimentar diferentes géneros e estilos. Para tal as “propostas devem ser desafiantes, estimulando a curiosidade e a descoberta por criar algo diferente e único em relação a si mesmo, isto é, a escrita criativa pode permitir que o aluno encontre uma identidade como escritor e, sendo bem trabalhada, como leitor” (p. 18).

Segundo Grainger, Gooch e Lambirth (2005), a escrita criativa é essencial para formar escritores conscientes e sensíveis, capazes de compreender e manipular as potencialidades expressivas da língua, uma vez que “For learning about written language involves far more than learning a new code for representing meaning, it involves entering new and social dialogues with oneself and others” (p. 43). Ainda, referem que,

in order to foster creativity in writing we need to encourage self-directed learning and the agency of the individual. Children must be given opportunities to draw from their linguistic resources and experience, to grasp and shape the purpose of the writing activity and become involved in their writing and in sharing it with others (2005, p. 15)

Contudo, a implementação da escrita criativa enfrenta desafios, nomeadamente a rigidez curricular, a escassez de tempo letivo e a ausência de formação específica dos docentes podem limitar o seu potencial. Como sublinha Matos (2015), é necessário repensar o lugar da criatividade na escola, reconhecendo a escrita como uma competência em construção, e não que “a ideia de que o ensino/aprendizagem da escrita tem que ser algo, fatidicamente, cinzento” (p.37). Afirmar ainda que, “Aceitar o

conceito de “criatividade” na perspectiva linguística aplicado à pedagogia da escrita não significa que rejeitamos o domínio literário (antes pelo contrário, entendemos que os textos literários, por exemplo, são excelentes exemplares do bom uso de uma língua)” (Matos, 2015, p.40)

Dessa forma, torna-se pertinente observar de que forma esta dimensão é contemplada nos documentos orientadores do currículo. A análise das Aprendizagens Essenciais (AE) de Português do 1.º Ciclo revela que as expressões *escrita criativa* e *criatividade* não são mencionadas em momento algum. Esta ausência sugere que o documento privilegia uma abordagem predominantemente normativa e funcional da escrita, centrada na correção linguística, na estrutura e nos géneros textuais, em detrimento da exploração imaginativa e da experimentação expressiva. Assim, a escrita criativa, enquanto prática que valoriza a subjetividade, a originalidade e o prazer da escrita, não encontra um espaço formalmente reconhecido no quadro das aprendizagens previstas.

O mesmo cenário repete-se na análise do documento PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória), sendo que embora o termo *criatividade* seja mencionado em três ocasiões, a sua presença é pontual e de carácter secundário, não assumindo um papel estruturante na definição do perfil desejado para o aluno. Esta presença reduzida contrasta com a importância que a criatividade tem vindo a adquirir nas abordagens educativas contemporâneas, sobretudo num contexto que valoriza o pensamento crítico, a resolução inovadora de problemas e a expressão pessoal.

Em síntese, tanto nas Aprendizagens Essenciais como no PASEO, verifica-se que a dimensão criativa da escrita e da leitura se encontra sub-representada e a ênfase continua a recair sobre a competência linguística e comunicativa, sem uma valorização clara da imaginação, da autoria e da experimentação artística. Tal constatação convida a uma reflexão crítica sobre o lugar da criatividade no ensino do Português e sobre a necessidade de reintegrar práticas de escrita criativa e de contacto com objetos literários não convencionais, como o livro-objeto, que possam ampliar as experiências de aprendizagem e promover um desenvolvimento mais integral e sensível dos alunos.

4. Livro-Objeto

O livro-objeto remonta o século XVIII, onde formatos diferenciados e estruturas interativas já eram aplicadas como objetivos pedagógicos e científicos, sendo que, neste período, “quando os editores começaram a experimentar formas de recriar a ilusão do

movimento em livros, os primeiros livros-objeto eram livros móveis, que solicitavam a interação do leitor, convidando a virar abas, destapar partes ocultas, puxar tiras ou rodar círculos” (Ramos, 2017, p.13). Contudo, importa ressaltar que o livro, antes de ser um repositório de textos, é, acima de tudo, um objeto. A sua materialidade, composta por elementos como formato, peso, textura, cor, tipo de papel e acabamento, desempenha um papel fundamental no processo de leitura, influenciando diretamente a maneira como o leitor interage com a obra. Esta relação entre forma e conteúdo evidencia que o livro nunca se resume apenas ao texto que contém, mas também ao suporte físico que o abriga (Ramos, 2017). Ao longo do tempo, surgiram diversas classificações para os diferentes tipos de livro, propostas por distintos autores (Ramos, 2017 e Romani, 2011). Em muitos casos, essas classificações acabam por se sobrepor e gerar ambiguidades, especialmente quando se trata de categorias como o livro de artista, o livro-brinquedo e o próprio livro-objeto. Este último, tem por base uma “natureza híbrida, transitando entre as artes e a literatura” (Romani, 2011, p. 14) e, por isso, as fronteiras entre estes termos tornam-se ténues, uma vez que todos eles podem compartilhar a valorização da forma, da experiência sensorial e da interação com o leitor. Assim, o livro-objeto não apenas se estabelece como uma manifestação singular, mas também dialoga com outras tipologias, reforçando a ideia de que o suporte físico do livro é, ele mesmo, parte essencial da comunicação e da construção de sentido (Ramos, 2017).

De acordo com Romani (2011), o livro-objeto é “produto reproduzível de expressão artística, em que a narrativa é explorada pelo leitor por meio da manipulação, permitindo uma forma de leitura singular” (p.17). Por outras palavras, trata-se de uma forma de expressão que ultrapassa a transmissão de informações textuais, “integrando estética, funcionalidade e conteúdo numa experiência de leitura ampliada e singular” (p.17).

De igual forma, trata-se de um objeto que une literatura, arte e materialidade, convocando o leitor a participar ativamente do ato de leitura, adquirindo uma importância particular, pois dialoga diretamente com o modo como as crianças percebem e se relacionam com o mundo: pela curiosidade, pelo toque, pela cor e pela experimentação.

A literatura para a infância, conforme discute Hunt (2010), caracteriza-se por ser um território híbrido, no qual texto, imagem e *design* formam um sistema de significação interdependente, especificando o caso do livro-ilustrado, afirmando que se trata de

um texto em que os componentes verbal e visual carregam ambos a narrativa, em lugar de meramente ilustrar ou esclarecer um ao outro. Longe de ser uma simples esfera do leitor principiante, tornou-se tão complexo a ponto de ser

preciso uma nova metalinguagem para descrevê-lo. Apesar do problema das convenções visuais, o contato com o livro-ilustrado experimental parece, para a criança, se assemelhar a um contato oral, e é provável que o livro seja lido com muito mais fluidez e flexibilidade que o texto puramente verbal. E assim, tão gratificante e sedutora quanto pode ser a percepção de circularidade, o livro-ilustrado pode enfraquecer sua validade (2010, p. 122-123).

Neste contexto, podemos concluir que o livro-objeto potencializa esse hibridismo ao introduzir elementos tridimensionais, manipuláveis ou interativos, que ampliam as possibilidades narrativas e estéticas. Assim, o livro deixa de ser apenas portador de palavras e imagens para tornar-se um artefacto que convida ao toque, ao movimento e à descoberta.

A materialidade, conceito discutido por Chartier (1999) nos estudos sobre história do livro e práticas de leitura, é central para compreender o impacto do livro-objeto. O autor argumenta que a forma do livro orienta o modo como o leitor o interpreta, e ainda que

O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou o permitiu a sua publicação. Todavia, essa ordem de múltiplas fisionomias não obteve a onipotência de anular a liberdade dos leitores. Mesmo limitada pelas competências e convenções, essa liberdade sabe como se desviar e reformular as significações que a reduziram. Essa dialética entre A imposição e a apropriação, entre os limites transgredidos e as liberdades refreadas não é a mesma em toda a parte, sempre e para todos. Reconhecer as suas modalidades diversas e variações múltiplas é objeto primeiro de um projeto de leitura empenhado em capturar, nas suas diferenças, as identidades entre os leitores e a sua arte de ler (1998, p. 8).

Assim, mudanças no suporte geram novas formas de interação, sendo que quando aplicado à infância, isso significa que o formato, o papel, a textura, o relevo, as aberturas e os mecanismos de movimento tornam-se decisivos na construção de sentido. A criança interpreta não apenas as palavras, mas também o objeto que as contém e o livro-objeto explora intencionalmente essa dimensão material como linguagem.

Consequentemente, o livro-objeto dialoga diretamente com a noção de múltiplas formas de uso, constrói significado através de diversas modalidades simbólicas e a leitura torna-se processo ativo, no qual o leitor reorganiza sequências, descobre camadas ocultas e compreende que a narrativa não reside apenas no texto verbal, mas é distribuída pelo design e pelo próprio espaço físico do livro.

Portanto, a relação entre livro-objeto e literatura para a infância fundamenta-se numa visão contemporânea da leitura como prática sensorial, lúdica e estética. O livro-objeto oferece à criança a possibilidade de experimentar o texto como corpo e o corpo como forma de leitura, aproximando literatura e arte, texto e brinquedo, palavra e gesto. Ao integrar materialidade e imaginação, o livro-objeto contribui para uma experiência literária expandida, na qual a leitura deixa de ser mero processo de decifração e passa a constituir um encontro criativo entre leitor, linguagem e objeto.

5. Jogo *Storytelling*

O *storytelling* pode ser definido como “the art of telling stories” (Cambridge Academic Content Dictionary, 2025), sendo uma prática ancestral que evoluiu para se tornar uma poderosa ferramenta de comunicação em diversas áreas como *marketing*, educação, psicologia, cinema e *branding*. De acordo com Bruner (1991), um dos pioneiros na psicologia cognitiva, as narrativas são formas fundamentais de dar sentido à experiência humana, visto que o ser humano organiza a realidade por meio de histórias, o que torna o *storytelling* uma estrutura essencial da cognição:

in interacting with one another, form a sense of the canonical and ordinary as a background against which to interpret and give narrative meaning to breaches in and deviations from "normal" states of the human condition. Such narrative explications have the effect of framing the idiosyncratic in a "lifelike" fashion (...)
(p. 67)

Quando conjugado com o jogo refere-se à integração de elementos narrativos no design e na experiência de jogos digitais ou analógicos. Neste modelo, a narrativa não é apenas um pano de fundo, mas parte central da jogabilidade, influenciando decisões, motivações e o envolvimento emocional do jogador, portanto, evoluiu significativamente, deixando de ser apenas uma sequência linear de eventos para se tornar um recurso interativo e dinâmico. Segundo Murray (2003), os jogos narrativos representam uma

nova forma de expressão artística que combina a estrutura tradicional de narrativas com a interatividade proporcionada pela tecnologia digital, descrevendo os jogos como "espaços narrativos" onde o jogador tem o poder de moldar a história por meio das suas escolhas e ações. Tal interatividade transforma o jogador num coautor da narrativa, uma vez que "os jogadores são, ao mesmo tempo, atores e espectadores uns para os outros, e os eventos que eles encenam frequentemente possuem o imediatismo das experiências pessoais" (p. 53).

A presença do *storytelling* em jogos também pode ser observada no seu impacto emocional e cultural. Narrativas poderosas em jogos como *The Last of Us*, *Journey* e *Life is Strange* demonstram que os jogos são capazes de explorar temas complexos como perda, amor, identidade e moralidade, provocando empatia e reflexão no jogador. Assim, o *storytelling* transforma o jogo num espaço de experiência estética e filosófica. Consequentemente, os jogos com foco em *storytelling* têm ganhado destaque nas últimas décadas pela sua capacidade de proporcionar experiências significativas aos jogadores. Um dos principais benefícios é o desenvolvimento da empatia ao assumir o papel de personagens imersos em contextos complexos e emocionalmente pesados, onde o jogador é levado a compreender diferentes pontos de vista, valores e dilemas morais. Segundo Gee (2003), os jogos proporcionam "experiências situadas", nas quais o jogador aprende ao vivenciar realidades diferentes da sua e enumera os seguintes benefícios,

1. Learning to experience (see and act on) the world in a new way
2. Gaining the potential to join and collaborate with a new affinity group
3. Developing resources for future learning and problem solving in the semiotic domains to which the game is related
4. Learning how to think about semiotic domains as design spaces that engage and manipulate people in certain ways and, in turn, help create certain relationships in society among people and groups of people, some of which have important implications for social justice (pp. 45-46)

Além disso, Jenkins (2004) afirma que os jogos são formas emergentes de narrativa participativa, nas quais o jogador atua como coautor da história, o que amplia as possibilidades de expressão criativa, incentivando a criação de mundos, personagens e enredos originais, ou seja, os jogos narrativos têm potencial para estimular a criatividade e a imaginação.

Do ponto de vista cognitivo, os jogos com *storytelling* contribuem para o desenvolvimento de habilidades como memória, raciocínio lógico, resolução de problemas e tomada de decisões. Prensky (2001) destaca que jogos digitais, especialmente os narrativos, promovem múltiplas aprendizagens simultâneas ao exigir que o jogador lide com situações complexas e decisões com consequências variadas.

Por fim, os jogos baseados em *storytelling* também melhoram habilidades de comunicação verbal e escrita, especialmente quando utilizados em formatos colaborativos, como RPGs de mesa ou jogos *online*, já que “they engage in dialogue (negotiation and contestation) with each other, inspect their practices, read their texts, and, yes, ask certain people what they think (...)” (Gee, 2003, p.181). Desta forma, ao interagir com outros jogadores, narrar ações, descrever ambientes ou escrever diálogos, o jogador aprimora a sua fluência linguística e a sua capacidade de argumentação.

Nesse sentido, os jogos baseados em *storytelling* vão além do entretenimento, promovendo o desenvolvimento de habilidades como empatia, criatividade, pensamento crítico e comunicação, sendo que o seu potencial educativo e formativo destaca a importância de valorizá-los como ferramentas de aprendizagem e expressão

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

Este capítulo descreve detalhadamente os procedimentos metodológicos adotados ao longo da investigação, com o intuito de garantir a coerência entre os objetivos propostos e os métodos utilizados. A forma como esta investigação foi conduzida, incluindo os métodos escolhidos, o modo de recolher e analisar os dados, e os critérios usados para selecionar os participantes, foi definida com base no tipo de problema que se pretende estudar e nas teorias que sustentam o trabalho.

1. Metodologia de Investigação

1.1. Definição do problema

A presente investigação surge da necessidade de compreender de que forma as práticas pedagógicas que envolvem o jogo oral, a escrita criativa e a construção de livros-objeto podem potenciar o desenvolvimento da criatividade em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apesar da valorização crescente da criatividade como competência transversal no currículo, observa-se que, na prática educativa, esta dimensão é frequentemente negligenciada ou limitada a momentos pontuais e pouco estruturados.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada, constatou-se que muitas crianças revelavam dificuldades na expressão escrita, na estruturação narrativa e na elaboração de conteúdos originais, o que levanta questões sobre a eficácia das estratégias utilizadas para estimular o pensamento criativo. Por outro lado, atividades que envolvem a oralidade, o lúdico e a produção material parecem gerar maior envolvimento e liberdade expressiva, ainda que nem sempre se traduzam em melhorias na escrita formal.

Assim, o problema central que orienta esta investigação pode ser formulado da seguinte forma: *de que forma a interação entre os jogos de storytelling e o livro-objeto podem ampliar as possibilidades narrativas e o envolvimento em experiências de escrita criativa?* Este problema implica uma análise integrada dos processos criativos em diferentes modalidades de expressão, procurando identificar não apenas os ganhos observáveis, mas também as dificuldades específicas e os padrões de participação que emergem ao longo das atividades.

1.2. Definição de objetivos de investigação

Uma vez compreendida a natureza do problema, impõe-se a definição dos objetivos que nortearão o percurso investigativo. Tendo em consideração o problema de investigação previamente enunciado e o enquadramento teórico que sustenta este estudo, foram definidos os objetivos que orientam a presente investigação. Estes objetivos visam clarificar as metas a alcançar, delimitar o foco da análise e garantir a coerência entre as questões formuladas e os métodos adotados. A sua formulação resulta de uma reflexão aprofundada sobre a problemática em causa, procurando contribuir de forma significativa para o avanço do conhecimento na área em estudo. Assim, apresentam-se de seguida os objetivos gerais e específicos que estruturam e direcionam todo o percurso investigativo:

- Investigar como a convergência entre os jogos de *storytelling* e o livro-objeto podem ampliar as possibilidades narrativas e o envolvimento em experiências de escrita criativa;
- Analisar como os princípios da escrita criativa podem ser aplicados em narrativas interativas e experimentais;
- Identificar as principais características dos jogos narrativos que contribuem para a construção de histórias dinâmicas;

- Explorar a materialidade do livro-objeto e a sua influência na experiência narrativa.

1.3. Tipo de Investigação

A metodologia adotada fundamenta-se numa abordagem qualitativa, uma vez que o objetivo é compreender em profundidade os fenómenos investigados a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. A pesquisa qualitativa caracteriza-se por ser,

a means for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem. The process of research involves emerging questions and procedures, data typically collected in the participant's setting, data analysis inductively building from particulars to general themes, and the researcher making interpretations of the meaning of the data (Creswell & Creswell, 2017, p.22).

Por outras palavras, compreende uma grande ênfase na interpretação dos significados, nas interações sociais e nas experiências subjetivas, permitindo uma análise detalhada e contextualizada da realidade estudada. Mais especificamente, adotam-se algumas características da investigação-ação, inspirada nos trabalhos de Kurt Lewin (1946), trata-se de uma “research which will help the practitioner” (p.34), uma “set of practices that responds to people’s desire to act creatively in the face of practical and often pressing issues in their lives in organizations and communities” (Reason & Bradbury, 2008, p.3), a qual integra, de maneira dialógica e reflexiva, a prática e a teoria com o intuito de promover mudanças significativas no contexto estudado. Esta caracteriza-se por ciclos iterativos de planeamento, ação, observação e reflexão, permitindo que os participantes e o pesquisador atuem de forma colaborativa na identificação e solução de problemas práticos (Reason & Bradbury, 2008). Os autores propõem, ainda, a seguinte definição,

action research is a participatory process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes. It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more

generally the flourishing of individual persons and their communities (Reason & Bradbury, 2008, p.4).

Embora este estudo não se configure como uma investigação-ação no sentido estrito do termo, ele incorpora diversas características estruturantes desse paradigma metodológico, o que o aproxima de uma abordagem híbrida, situada entre a investigação empírica e uma prática reflexiva transformadora. Este é precisamente o caso do presente trabalho. Ainda que não tenha sido estruturado em ciclos sistemáticos de planificação, ação, observação e reflexão, ele manifesta: uma intencionalidade transformadora, ao propor melhorias concretas no contexto observado; uma postura reflexiva, que atravessa todas as etapas do processo investigativo, desde a problematização até a análise dos dados; a valorização da experiência dos sujeitos envolvidos, mesmo que não tenham sido formalmente integrados como co-investigadores; e a articulação entre teoria e prática, com base em referenciais que sustentam a compreensão crítica da realidade estudada.

Portanto, a presente investigação pode ser legitimamente compreendida como um estudo com inspiração na investigação-ação, adotando os seus princípios orientadores, como a reflexividade, a intencionalidade transformadora e a escuta dos sujeitos, sem, contudo, seguir a sua estrutura metodológica clássica. Tal escolha metodológica é coerente com os objetivos do estudo e com o contexto em que se insere, e encontra respaldo na literatura científica contemporânea.

Em síntese, a escolha desta estratégia metodológica justifica-se no seu caráter transformador e participativo, permitindo a articulação entre teoria e prática e promovendo a mudança efetiva no cenário investigado. De acordo com Amado e Cardoso (2014), trata-se de uma “investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social (caráter situacional); a intervenção ou ação para resolver o problema e transformar a situação anterior; de novo a reflexão para produzir conhecimento acerca dessa mesma transformação” (p.188). Assim, a integração dos diversos métodos de coleta e análise de dados, aliada ao compromisso com a reflexão crítica e o diálogo permanente, contribui para o desenvolvimento de um conhecimento situado e relevante para a realidade dos envolvidos, reafirmando a pertinência desta abordagem para pesquisas que procuram, não apenas compreender, mas também transformar a prática.

1.4. Participantes e a sua caracterização

O presente texto tem como finalidade a caracterização de uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a qual é composta por 24 alunos, sendo 14 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos (Tabela 2). De modo geral, trata-se de um grupo heterogéneo, com diferentes ritmos de desenvolvimento e características individuais distintas. Pertencem a agregados familiares que desempenham um papel ativo na sociedade, sendo que os encarregados de educação exercem, em grande parte, funções em setores do serviço público, profissões liberais e comércio. As famílias são constituídas, em média, por três a quatro elementos e o seu nível sociocultural e socioeconómico pode ser considerado médio. É relevante salientar que a maioria dos pais possui habilitações académicas ao nível da licenciatura, o que se reflete numa valorização clara da educação e do sucesso escolar dos seus educandos.

Tabela 2

Número total de crianças por idade e sexo

Sexo \ Idade	Idade		Total
	8 anos	9 anos	
Feminino	13	1	14
Masculino	9	1	10
Total	22	2	24

Do ponto de vista comportamental e pedagógico, os alunos evidenciam, na sua maioria, uma atitude participativa, sendo ativos, comunicativos e relativamente cumpridores das normas estabelecidas em sala de aula, embora, por vezes, se revelem excessivamente conversadores. Destacam-se alguns alunos pela sua autonomia, empenho e atitude positiva face às aprendizagens. Contudo, também se identificam casos de alunos com dificuldades de concentração e menor capacidade de autorregulação, o que interfere na realização autónoma das tarefas propostas.

A maioria das crianças frequenta o ATL (Atividades de Tempos Livres), o que implica que passam longos períodos do dia fora do ambiente familiar, sem a presença direta dos pais. Paralelamente, participam regularmente em diversas atividades extracurriculares disponibilizadas no contexto escolar ou comunitário. Esta rotina intensa influencia, em certa medida, os seus comportamentos e níveis de energia durante o período letivo.

Importa salientar que estes alunos frequentaram a educação pré-escolar num

contexto atípico, fortemente condicionado pela pandemia de COVID-19. Durante esse período, verificaram-se várias interrupções no ensino presencial, momentos de ensino à distância e uma redução significativa nas oportunidades de socialização e no contacto regular com rotinas educativas estruturadas. Esta realidade refletiu-se, de forma clara, no momento da implementação do trabalho em contexto de sala de aula, nomeadamente no início do 1.º ciclo. Desde o início da investigação, foi possível observar impactos evidentes da pandemia nas competências de organização pessoal dos alunos. Muitas crianças revelaram dificuldades em ações e aprendizagens que, em contextos normais, são habitualmente desenvolvidas durante a educação pré-escolar. Entre estas dificuldades destacam-se a gestão do tempo e dos materiais e o cumprimento de instruções simples, competências fundamentais para uma integração escolar mais tranquila e autónoma.

No que se refere ao aluno Z, de nacionalidade brasileira, importa referir que integrou a turma apenas no final do segundo trimestre do ano letivo do 1.º ano de escolaridade. A sua adaptação tem sido marcada por alguma imaturidade emocional e insegurança na execução das tarefas, aspetos que condicionam o seu desempenho. Além disso, apresenta um histórico de pouca assiduidade, o que também afeta a consolidação das aprendizagens e a sua integração plena no grupo.

Já o aluno M passou a integrar a turma no presente ano letivo, proveniente da Escola de São Miguel, este apresenta Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), condição que, por vezes, compromete a sua capacidade de concentração e o processo de aquisição de aprendizagens. Por este motivo, encontra-se abrangida pelas medidas de promoção do sucesso educativo previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, beneficiando de medidas universais, como a diferenciação pedagógica e a aplicação de acomodações curriculares. Para facilitar a sua atenção e possibilitar uma monitorização mais eficaz do seu comportamento, ocupa um dos lugares da frente da sala de aula.

A escolha desta turma para a realização da presente investigação deveu-se a fatores pedagógicos, contextuais e sociais que a tornam particularmente pertinente e representativa para o estudo em causa.

Em primeiro lugar, trata-se de uma turma do 2.º ano de escolaridade que apresenta uma considerável diversidade ao nível dos perfis de aprendizagem, ritmos de desenvolvimento e contextos familiares, o que constitui uma oportunidade relevante para analisar práticas diferenciadoras e inclusivas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta heterogeneidade, visível tanto nas competências cognitivas como nas competências socioemocionais dos alunos, permite observar de forma clara os efeitos

de determinadas estratégias pedagógicas e de organização do ensino.

Em segundo lugar, prende-se com o reduzido nível de autonomia demonstrado pelos alunos na realização das tarefas e na gestão do seu próprio processo de aprendizagem. Verificou-se ainda uma tendência marcada para a reprodução de modelos previamente apresentados, com pouca iniciativa para explorar soluções alternativas ou adotar abordagens criativas, um sinal de que, em muitos casos, os alunos permanecem "dentro da caixa" revelando alguma dificuldade em desenvolver pensamento crítico e flexível.

Por fim, a colaboração positiva da docente titular da turma e a disponibilidade da comunidade educativa constituíram também fatores determinantes para a seleção deste grupo. A abertura ao trabalho cooperativo e à partilha de práticas pedagógicas favoreceu a criação de um ambiente propício à recolha de dados e à implementação de propostas de intervenção fundamentadas na investigação.

De salientar que, à data da escolha, já conhecia previamente a turma, o que permitiu identificar desde cedo algumas das suas principais características, nomeadamente a reduzida autonomia e a limitada predisposição para assumir riscos ou adotar abordagens criativas nas tarefas propostas. Assim, a escolha desta turma revelou-se adequada, não só pela sua riqueza enquanto grupo de estudo, mas também pela relevância dos desafios que apresenta, os quais espelham, de forma realista, a complexidade e diversidade presentes nas salas de aula atuais.

1.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados constitui uma etapa essencial na construção de qualquer investigação, pois é através dela que se obtêm os elementos empíricos que sustentam a análise e permitem responder às questões formuladas,

they serve as the stubborn facts that save the writing you will do from unfounded speculation. Data ground you to the empirical world and, when systematically and rigorously collected, link qualitative research to other forms of science. Data involve the particulars you need to think soundly and deeply about the aspects of life you will explore (Bogdan & Biklen, 1994, p. 117).

No presente estudo, a recolha de dados foi orientada pelo propósito de compreender de que forma a interação entre o livro-objeto e os jogos de *storytelling* pode ampliar as possibilidades narrativas e promover o envolvimento das crianças em experiências de escrita criativa. Assim, as técnicas e os instrumentos selecionados visaram captar não

apenas os produtos finais das atividades (textos, ilustrações), mas sobretudo os processos de interação, expressão e construção de sentido que emergem nas práticas lúdicas e criativas (Tabela 3).

Primeiramente, a observação direta constituiu-se como a principal técnica de recolha, uma vez que permitiu acompanhar o desenrolar das atividades em contexto real de sala de aula, captando comportamentos espontâneos, interações entre pares e modos de envolvimento com os materiais. O registo das observações foi realizado como notas de campo, seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994), que defendem a importância de combinar descrições detalhadas dos acontecimentos com observações reflexivas do investigador, distinguindo claramente entre o que é observado e o que é interpretado. Mais especificamente, estas contêm as descrições que “objectively record the details of what has occurred in the field. (...) Aware that all description represents choices and judgments to some degree decisions about what to put down, the exact use of words-the qualitative researcher strives for accuracy under these limitations” (p. 120) e as reflexões que funcionam como “sentences and paragraphs that reflect a more personal account of the course of the inquiry” (p. 122).

Esta abordagem permite que as notas de campo funcionem simultaneamente como instrumento de documentação e de construção de sentido, favorecendo uma análise mais rica e contextualizada. Tal técnica revelou-se especialmente pertinente neste estudo, dado que a escrita criativa e o jogo emergem de interações subtis, gestos, expressões e hesitações, que apenas a observação atenta pode captar. De salientar, que neste estudo, as notas de campo incluem registos audiovisuais, produções textuais, ilustrações e o livro-objeto.

Os registos audiovisuais, nomeadamente vídeos e fotografias, foram utilizados com o objetivo de documentar os momentos de jogo das crianças e, posteriormente, o processo de construção dos livros-objeto. Estes materiais revelaram-se valiosos para captar dimensões expressivas e relacionais que escapam à observação escrita, como o gesto, o movimento e a interação com os materiais. A utilização de métodos visuais justifica-se, assim, pela natureza estética, performativa e sensorial das práticas observadas, contribuindo também para a triangulação entre diferentes tipos de dados e para uma compreensão mais rica das experiências narrativas vividas pelas crianças. Já as produções textuais das crianças constituíram um instrumento central, uma vez que a sua análise é um recurso essencial para compreender processos de aprendizagem e expressão subjetiva. No caso desta investigação, os textos permitiram identificar como o jogo e o livro-objeto influenciaram a estrutura narrativa, a imaginação e o envolvimento

na escrita. Estes dados escritos foram analisados de forma interpretativa, considerando-se não apenas o produto, mas também as condições em que foram criados e as motivações expressas nas interações observadas. De igual forma, o livro-objeto desempenhou um duplo papel: enquanto recurso pedagógico e enquanto instrumento de recolha de dados.

Assim, a triangulação entre observação, registos audiovisuais e produções dos participantes fortalece a validade e a profundidade interpretativa, permitindo compreender não apenas o que as crianças escreveram, mas como e porque essas narrativas emergiram da experiência sensorial e lúdica.

Tabela 3

Quadro-resumo da pergunta de investigação, objetivos específicos e métodos de recolha de dados

Questão de Investigação	Objetivos Específicos	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados
De que forma a interação entre os jogos de <i>storytelling</i> e o livro-objeto podem ampliar as possibilidades narrativas e o envolvimento em experiências de escrita criativa?	Investigar como a convergência entre os jogos de <i>storytelling</i> e o livro-objeto podem ampliar as possibilidades narrativas e o envolvimento em experiências de escrita criativa.	Observação direta das sessões em sala de aula, com registo em diário de campo Registos audiovisuais (vídeos e fotografias) documentando momentos-chave das atividades Livro-objeto como instrumento pedagógico e sensorial, analisando reações e interações
	Analisar como os princípios da escrita criativa podem ser aplicados em narrativas interativas e experimentais.	Produções textuais das crianças, analisadas quanto à criatividade, estrutura e experimentação narrativa Registos audiovisuais e diário de campo para contextualizar o processo de criação
	Identificar as principais características dos jogos narrativos que contribuem para a construção de histórias dinâmicas	Observação direta das dinâmicas de grupo e das estratégias narrativas utilizadas nos jogos Registos audiovisuais para captar elementos de improvisação, colaboração e narrativa emergente

	Explorar a materialidade do livro-objeto e a sua influência na experiência narrativa	Observação direta das interações físicas e simbólicas com o livro-objeto Ilustrações criadas pelos alunos, representando visualmente as histórias criadas Livro-objeto como dado central, analisado em relação às respostas e produções dos alunos.
--	--	--

1.7. Atividades desenvolvidas

A investigação foi organizada em duas fases principais: o planeamento das atividades e a sua implementação em contexto de sala de aula.

O planeamento das atividades teve por base o conhecimento prévio da turma e na experiência direta com os alunos, foram identificadas necessidades específicas relacionadas com a reduzida expressão criativa e a tendência para respostas previsíveis ou estereotipadas nas tarefas propostas. Nesse sentido, as atividades foram planeadas com o objetivo de estimular o pensamento criativo, a imaginação e a capacidade de explorar soluções alternativas. As propostas procuraram desenvolver competências como a fluência de ideias, a flexibilidade cognitiva, a originalidade e a elaboração, promovendo momentos em que os alunos fossem incentivados a pensar "fora da caixa" e a assumir um papel mais ativo na construção das suas aprendizagens. As atividades foram cuidadosamente adaptadas à faixa etária dos alunos, articulando-se com as rotinas já implementadas na sala de aula, assegurando a sua exequibilidade e relevância pedagógica no contexto específico do 3.º ano de escolaridade.

Nesta fase, foi realizada a preparação do manual de jogo e a idealização das atividades escritas, sendo que o manual constituiu uma etapa essencial do processo, uma vez que serviu de base para a estruturação das atividades e para a criação de um contexto imaginativo e envolvente para os alunos. O jogo proposto assentou numa narrativa central, criada com o intuito de estimular a fantasia, a participação ativa e a expressão criativa. Importa referir que o manual teve como inspiração o jogo *Starport*, de Kevin Ferrone (Figura 1), cuja estrutura narrativa e mecânica foram traduzidas e adaptadas para o contexto escolar. Esta adaptação deu origem ao manual Luminária

(anexo 19), concebido com o objetivo de tornar a experiência acessível, significativa e pedagogicamente relevante para os alunos. As alterações realizadas incidiram sobre a linguagem, os objetivos das atividades e a articulação com os conteúdos curriculares, mantendo o espírito lúdico e exploratório da proposta original.

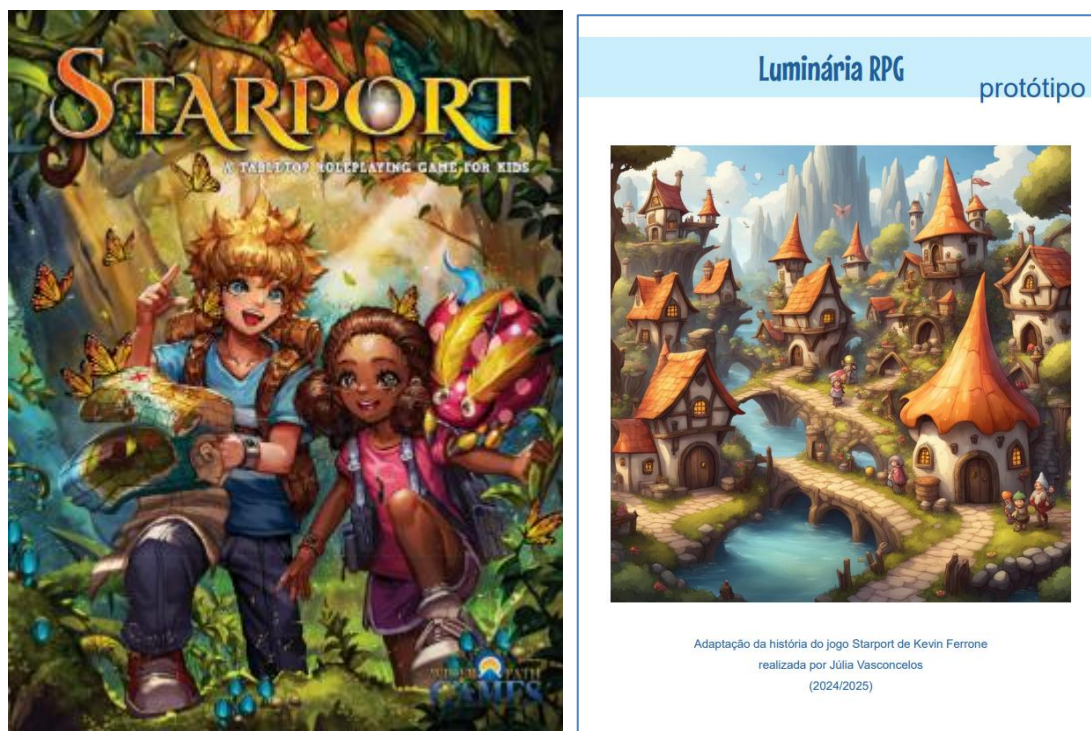


Figura 1

Capa do manual original (à esquerda) e da versão adaptada (à direita)

Como preparação para a intervenção, foi também realizada a criação dos grupos de trabalho, procurando garantir o equilíbrio entre os diferentes perfis de alunos, de forma a favorecer a cooperação e a partilha de ideias. Paralelamente, aplicou-se um pequeno questionário sobre a perceção da escrita, com o intuito de recolher informações sobre as atitudes, motivações e dificuldades sentidas pelos alunos face à produção textual. Este instrumento permitiu ajustar as propostas às necessidades concretas da turma e estabelecer uma linha de base para a reflexão sobre os efeitos da intervenção.

De igual forma, foram preparados materiais de apoio fundamentais para a dinamização da proposta, nomeadamente as fichas individuais de personagem, designadas como “passaportes”(Figura 2), que orientaram os alunos na criação das suas personagens fictícias, incluindo elementos como nome, classe (categoria que define as habilidades, arquétipos e funções de um personagem, por exemplo, feiticeiro ou guerreiro), aparência, história e outras características distintivas. Além disso, foi elaborado um *PowerPoint* de apresentação (anexo 20), utilizado na sessão de

introdução ao projeto, com instruções claras sobre a criação de personagens e uma explicação sintética do funcionamento do jogo. Foi também preparado um tabuleiro de jogo presente no manual original (Figura 2), elemento central da proposta lúdico-narrativa, que serviu como suporte visual e espacial para a exploração do universo de Luminária. Estes recursos visaram facilitar a compreensão da proposta, promover o envolvimento dos alunos desde o início e garantir uma entrada acessível e motivadora no universo narrativo de Luminária.



Figura 2

Imagem do tabuleiro de jogo e do "passaporte" da personagem

Já a implementação das atividades foi desenvolvida ao longo de um período de 8 meses previamente definido, no contexto normal da prática letiva. Ao longo da

implementação, foram observadas as reações, dificuldades e progressos dos alunos, com registos informais e reflexões. A flexibilidade desta abordagem permitiu realizar ajustes pontuais, sempre que necessário, assegurando maior eficácia na resposta às necessidades do grupo. Embora não se tenha realizado uma fase formal de observação diagnóstica com recolha sistemática de dados prévios, o conhecimento aprofundado da turma permitiu orientar a intervenção de forma fundamentada, garantindo a pertinência das atividades propostas e a sua adequação ao perfil dos alunos.

A primeira etapa da intervenção foi realizada no dia 11 de outubro e consistiu na criação de personagens fictícias, que integrariam o universo mágico do jogo, a *Luminária*. Dessa forma, as crianças foram desafiadas a escolher uma classe de personagem entre as seguintes opções: feiticeiro/a, guerreiro/a, fada ou elfo, sendo alertados para a sua importância, uma vez que cada classe estava associada a um item mistério, específico e simbólico, que mais tarde teria um papel no desenrolar do jogo. Após a escolha da classe, cada aluno desenhou e pintou a sua personagem, dando-lhe forma e expressão visual com base na sua imaginação (Anexo 21). Em seguida, escreveram algumas palavras descritivas, evidenciando traços da personalidade, habilidades ou gostos da personagem criada. Por fim, foi preenchido um pequeno "bilhete de identidade", uma espécie de passaporte mágico com as características essenciais da personagem (Anexo 22). Este documento simbólico funcionou como chave de entrada no mundo encantado da *Luminária*, o cenário narrativo onde as próximas etapas do jogo se desenvolveriam (Figura 3).

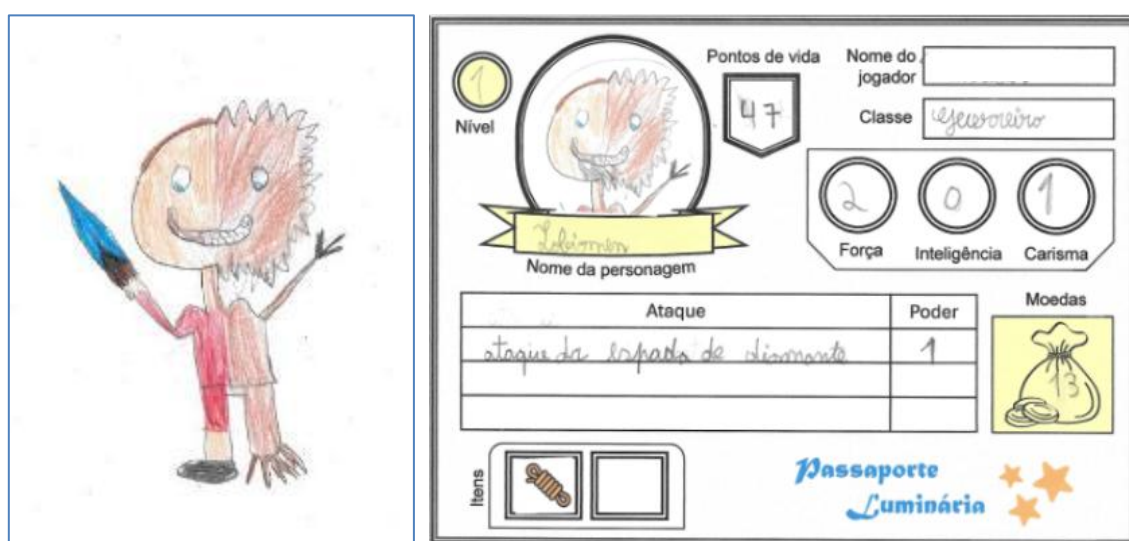


Figura 3

Exemplo de personagem e respetivo "passaporte"

Após a fase de desenho das personagens, foram também criados pinos de jogo personalizados, representando visualmente cada figura fictícia concebida pelos alunos. Esta atividade integrou o planeamento inicial e teve como objetivo reforçar o vínculo entre os participantes e as suas criações, além de permitir a sua utilização prática no tabuleiro durante as sessões de jogo (Figura 4).



Figura 4

Pinos de jogo

A segunda etapa da atividade decorreu ao longo de dois dias (18 e 25 de outubro) e consistiu na realização do jogo em regime de pequenos grupos. Nesta fase, as crianças tiveram a oportunidade de explorar o mundo da *Luminária*, colocando em prática as personagens que haviam criado anteriormente (Figura 5). Durante esta fase, a estagiária desempenhou o papel de "mestre do jogo", assegurando a mediação entre os participantes e o enredo, esclarecendo dúvidas, dinamizando os desafios e garantindo o cumprimento das regras definidas. Enquanto os alunos, deslocavam-se simbolicamente pelo mundo fictício com a ajuda de pinos e de um mapa, que orientava a progressão no jogo e a superação dos diferentes desafios. Para além do material de apoio visual, cada grupo dispunha de papel e borracha, que podiam utilizar para registar pistas, anotar informações relevantes ou resolver desafios que envolvessem raciocínio ou memória. Esta etapa envolveu uma forte componente colaborativa e lúdica, permitindo às crianças mergulhar num contexto de fantasia, ao mesmo tempo que desenvolviam competências como a comunicação, a cooperação e o pensamento estratégico.



Figura 5

Sessões de jogo

No final do jogo cada criança procedeu à escrita do texto que consistiu na elaboração de uma história individual, na qual os alunos eram convidados a recontar, com as suas próprias palavras e imaginação, a aventura que haviam vivenciado durante o jogo. Esta tarefa teve como principal objetivo desenvolver a criatividade narrativa, a organização de ideias e a capacidade de recriar uma experiência lúdica sob a forma de texto escrito, explorando livremente personagens, cenários e acontecimentos.

No dia 13 de novembro, iniciou-se a terceira etapa da atividade, centrada na transformação do texto narrativo num livro-objeto (Figura 6). Embora os alunos ainda não tivessem conhecimento solidificado sobre este conceito, foram orientados a dar forma física e criativa à história que haviam escrito, utilizando materiais diversificados e explorando diferentes formas de representação. O objetivo desta etapa foi estimular a ligação entre expressão escrita e expressão plástica, incentivando os alunos a reinventar o seu próprio texto em formato tridimensional, sensorial e visualmente apelativo. Cada criança foi convidada a pensar o seu livro não apenas como um conjunto de páginas, mas como um objeto artístico e narrativo, que pudesse refletir a identidade da personagem criada e o universo vivido no jogo.



Figura 6

Processo de criação dos textos e do livro-objeto

Posteriormente, no dia 24 de janeiro, foi apresentado novamente aos alunos o conceito de livro-objeto, dando continuidade ao trabalho iniciado anteriormente (Anexo 23). Através de uma breve exploração guiada, as crianças compreenderam que um livro-objeto é uma forma artística de comunicar uma narrativa, onde o conteúdo textual e a forma física se interligam de maneira criativa. A partir dessa introdução mais aprofundada, os alunos foram desafiados a criar um novo livro-objeto, desta vez centrado num dos animais que integrava o universo narrativo do jogo. Assim, o processo iniciou-se com a planificação de um texto descritivo sobre o animal escolhido, focando-se nas suas características físicas e psicológicas (Figura 7). De seguida, planificaram visualmente a estrutura do livro-objeto, tendo como desafio conceber a nova produção em articulação com a anterior, de modo que ambas pudessem ser vistas como um todo coerente, ou seja, como diferentes partes de um mesmo projeto artístico e narrativo.

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.

Planifica o teu texto

Como se chama? *Chama-se ao animal*

Como é o seu corpo? *Como é o corpo do animal, se é pequeno, grande, alto, baixo, etc.*

Usa acessórios? *Usa acessórios de acordo com o animal, como uma coroa, um colar, etc.*

Quais são as suas características físicas? *Quais são as características físicas do animal, como a cor, o tamanho, etc.*

Escreve o texto

Apresenta o animal

Enumera as características

Dá a tua opinião

Revisão e melhoria do teu texto

Apresentaste o animal? ☐ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☐ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☐ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☐ sim ☐ não

Figura 7

Exemplo de planificações

Após a fase de planificação, os alunos iniciaram a construção plástica do objeto e a redação do texto final, incorporando as ideias delineadas previamente. Esta fase implicou um trabalho mais técnico e criativo, exigindo maior concentração e atenção aos detalhes. O processo decorreu ao longo de dois dias (24 e 31 de janeiro) e revelou-se particularmente enriquecedor do ponto de vista da expressão artística e da consolidação de aprendizagens ao nível da escrita descritiva e da organização espacial do conteúdo (Figura 6).

Por fim, no dia 6 de junho, realizou-se a última etapa do processo, cujo objetivo foi conectar as diferentes produções num único livro-objeto coeso. Nesta fase, os alunos foram convidados a refletir sobre a ligação entre as duas partes já desenvolvidas, a narrativa da personagem e a descrição do animal, e a integrá-las de forma criativa e significativa numa única construção.

A tarefa envolveu não só a união física dos elementos produzidos, mas também a organização sequencial das ideias, a coerência gráfica e estética e a exploração de suportes e materiais que pudessem reforçar a identidade do livro-objeto enquanto criação única e personalizada. Este momento permitiu aos alunos rever e reorganizar os seus trabalhos, tomar decisões autónomas e aprofundar a noção de autoria sobre o produto final. A atividade encerrou o ciclo de trabalho proposto, reforçando o sentido de

conclusão e valorizando o percurso criativo de cada criança, desde a idealização até à materialização do seu universo imaginário.

De seguida, apresenta-se a tabela com a calendarização das atividades, respetivos objetivos e ações desenvolvidas (Tabela 4)

Tabela 4

Tabela com a calendarização das atividades desenvolvidas ao longo da investigação, acompanhadas dos respetivos objetivos

Data / Período	Fase	Atividades Desenvolvidas	Objetivos / Observações
Junho de 2024	Planeamento	- Análise do perfil da turma- Definição de objetivos criativos- Criação da narrativa do jogo- Elaboração do manual- Formação dos grupos- Aplicação de um questionário	Diagnóstico informal; base para adaptação das atividades às necessidades e interesses dos alunos.
11 de outubro de 2024	Início da Intervenção – Etapa 1	- Criação de personagens (classe, desenho, descrição, "bilhete de identidade")	Estimular a imaginação, criatividade, expressão pessoal; introdução ao universo "Luminária".
18 e 25 de outubro de 2024	Etapa 2 – Realização do jogo Etapa 2 – Produção textual	- Desenvolvimento do jogo em grupos- Interação com mapa e desafios- Registos em papel - Escrita individual da história com base na experiência no jogo	Promover cooperação, raciocínio, resolução de problemas e imersão lúdica. Desenvolver a narrativa pessoal, criatividade textual, organização de ideias.
13 de novembro de 2024	Etapa 3 – Livro-objeto 1	- Criação do livro-objeto com base na história criada	Articulação entre escrita e expressão plástica; exploração sensorial e visual da narrativa.
24 de janeiro de 2025	Etapa 4 – Introdução ao livro-objeto	- Exploração do conceito de livro-objeto- Início do projeto sobre um animal da Luminária	Reforço do conceito; início de nova produção articulada com a anterior.
24 e 31 de janeiro de 2025	Etapa 5 – Construção do novo objeto	- Planificação e execução plástica e textual do segundo livro-objeto	Aprimorar a escrita descritiva, atenção ao detalhe e estética visual.
6 de junho de 2025	Etapa 6 – Integração final	- União dos dois livros-objeto- Revisão gráfica, narrativa e estética	Finalização do projeto; valorização da autoria e da coerência global do trabalho criativo dos alunos.

1.8. Técnicas de análise de dados

A etapa de análise dos dados constitui um processo metodológico essencial, pautado pela necessidade de sistematização, organização e síntese das informações coletadas. Tal procedimento visa não apenas tornar os dados acessíveis à compreensão, mas também viabilizar a sua interpretação crítica. Ao filtrar e estruturar os conteúdos empíricos, cria-se um cenário propício para a análise das interrelações entre variáveis, permitindo o aprofundamento teórico e a validação de hipóteses.

A análise dos dados recolhidos nesta investigação seguiu uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, procurando compreender os processos criativos das crianças a partir das suas produções orais, escritas e materiais. A opção por esta abordagem justifica-se pela complexidade e subjetividade dos fenómenos em estudo, nomeadamente a criatividade e a expressão narrativa, que exigem uma leitura contextualizada e sensível às singularidades de cada participante.

Os dados foram analisados com base em categorias previamente definidas a partir da literatura sobre criatividade (Guilford, 1950) nomeadamente: fluência (quantidade de ideias), flexibilidade (variedade de ideias), originalidade (novidade das ideias) e elaboração (nível de detalhe e desenvolvimento). Estas categorias foram operacionalizadas em grelhas de observação e registo, aplicadas às diferentes fases da intervenção: jogo *storytelling*, escrita do texto e construção dos livros-objeto.

A triangulação dos dados, entre os diferentes instrumentos (grelhas, registos de campo, produções das crianças) e entre as diferentes fases da atividade, permitiu reforçar a validade da análise, assegurando uma leitura mais abrangente e coerente dos resultados. Esta estratégia revelou-se fundamental para compreender não apenas os produtos finais, mas também os processos de criação, as dinâmicas de envolvimento e as trajetórias individuais de aprendizagem.

1.9. Acesso ao campo e considerações éticas

A presente investigação foi realizada numa instituição de ensino onde leciona um familiar do pesquisador, cuja turma foi selecionada para a implementação da investigação, portanto, uma turma previamente conhecida. Tal fator teve impacto significativo tanto no acesso ao campo quanto nas decisões éticas tomadas ao longo do estudo. Por um lado, a familiaridade com o ambiente e com os participantes facilitou o

ingresso no campo de pesquisa, uma vez que já existia uma relação de confiança e proximidade, o que colaborou para que a observação e a coleta de dados ocorressem de forma mais fluida e espontânea. Além disso, o conhecimento prévio sobre as dinâmicas da turma, os perfis dos estudantes e a rotina escolar contribuiu para a adaptação do planejamento metodológico, permitindo intervenções mais adequadas e uma compreensão mais profunda dos fenômenos investigados.

Entretanto, esta mesma proximidade gerou desafios éticos relevantes que exigiram atenção redobrada. Em primeiro lugar, foi fundamental garantir que a relação pessoal com a turma e com o docente responsável não interferisse na imparcialidade da análise e na condução da investigação. Houve a necessidade constante de refletir sobre possíveis desvios decorrentes da afinidade existente, de modo a assegurar que as interpretações dos dados coletados não fossem influenciadas por opiniões pré-concebidas ou julgamentos subjetivos. Da mesma forma, foi imprescindível reforçar o compromisso com a confidencialidade e o anonimato dos participantes, considerando que a proximidade poderia aumentar o risco de exposição involuntária das identidades dos envolvidos. Outro aspecto ético relevante foi o cuidado na obtenção do consentimento informado. Todos os participantes foram devidamente esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos adotados e aos seus direitos enquanto colaboradores do estudo, incluindo a liberdade de recusar ou interromper a participação a qualquer momento, sem prejuízo algum. Este processo foi conduzido de maneira transparente e respeitosa, garantindo que o vínculo prévio não exercesse qualquer tipo de pressão, ainda que indireta, sobre os sujeitos da pesquisa.

Portanto, embora o acesso facilitado ao campo tenha proporcionado benefícios logísticos e metodológicos importantes, também demandou uma postura ética ainda mais rigorosa e reflexiva, a fim de proteger a integridade da pesquisa e assegurar o respeito pleno aos participantes. A experiência evidenciou a importância de reconhecer como as relações pré-existentes podem tanto favorecer quanto desafiar a prática investigativa, sendo necessário que o pesquisador mantenha constante vigilância sobre as suas próprias ações, decisões e interpretações ao longo de todo o processo.

CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. Apresentação e discussão dos dados

Na primeira dimensão da análise acerca da ampliação de possibilidades narrativas, a qual procura compreender o que mudou ou desenvolveu-se na forma como as crianças criaram e estruturaram as histórias, foi analisada a forma como o jogo de *storytelling* e a criação do livro-objeto contribuíram para o desenvolvimento da criatividade e da expressão narrativa das crianças. Por esta razão, a análise incidiu sobre dois momentos complementares: o desempenho das crianças durante o jogo narrativo, onde se observaram processos de construção coletiva de enredos e personagens, e as produções escritas e visuais resultantes, nomeadamente os textos e livros-objeto elaborados ao longo da experiência.

A análise desta fase foi orientada pelas concepções Joy Paul Guilford acerca da criatividade e do pensamento divergente, entendido como a capacidade de gerar múltiplas respostas para um mesmo estímulo e de combinar ideias de modo original e flexível, a qual que permite uma leitura mais detalhada e multifatorial das produções realizadas pelos alunos. Segundo Guilford, a criatividade não é um talento misterioso, mas sim um conjunto de habilidades cognitivas que podem ser analisadas e medidas, sendo que “In its narrow sense, creativity refers to the abilities that are most characteristic of creative people. Creative abilities determine whether the individual has the power to exhibit creative behavior to a noteworthy degree” (Guilford, 1950, p. 444).

Este introduziu o modelo chamado *Structure of Intellect*, no qual afirma que a inteligência humana é composta por operações, conteúdos e produtos (Guilford, 1956). Dentro desse modelo, destacou um tipo específico de pensamento essencial para a criatividade: o pensamento divergente, destacando que

In convergent thinking, there is usually one conclusion or answer that is regarded as unique, and thinking is channeled or controlled in the direction of that answer.

In tests of the convergent-thinking factors, there is one keyed answer to each item. Multiple-choice tests are well adapted to the measurement of these abilities.

In divergent thinking, on the other hand, there is much searching or going off in various directions (Guilford, 1956, p. 274).

Neste modelo o autor explica como o pensamento divergente manifesta-se através de quatro dimensões principais: fluência a qual diz respeito à quantidade de ideias

produzidas, flexibilidade que se refere à variedade de categorias ou perspectivas exploradas, originalidade relacionada com a novidade e singularidade das respostas e elaboração que identifica o grau de desenvolvimento e detalhe das ideias (Tabela 5).

Tabela 5

Tabela representativa das principais dimensões do pensamento divergente, conforme proposto por Guilford (1956)

TABLE 3
PRODUCTION FACTORS—DIVERGENT THINKING

Type of result produced	Type of Content		
	Figural	Structural	Conceptual
Words		<i>Word fluency</i> Prefixes Anagrams	<i>Associational fluency</i> Controlled Associations II Associations III
Ideas			<i>Ideational fluency</i> Plot Titles Consequences
Expressions			<i>Expressional fluency</i> Vocabulary Completion Similes
Shifts	<i>Flexibility of closure</i> Hidden Pictures Gottschaldt A	<i>Adaptive flexibility</i> Match Problems Planning Air Maneuvers	<i>Spontaneous flexibility</i> Brick Uses Unusual Uses
Novel responses			<i>Originality</i> Plot Titles (cleverness) Symbol Production
Details	<i>Elaboration*</i> Planning Elaboration Figure Production		<i>Elaboration*</i> Planning Elaboration Figure Production

* At present regarded as the same factor, but future results may indicate two separate factors.

Estas dimensões foram utilizadas como critérios orientadores tanto para a análise do desempenho das crianças no jogo observando a sua capacidade de criar enredos, adaptar-se a novas situações e propor soluções imaginativas como para a análise das produções narrativas e visuais resultantes da experiência. Para a realização deste estudo, foi utilizada a tabela de avaliação do pensamento divergente proposta por Guilford (1956), abrangendo as dimensões de fluência, originalidade, flexibilidade e elaboração. No entanto, optou-se por uma versão simplificada desta tabela, de modo a adaptá-la aos objetivos e ao contexto específico da investigação. A simplificação teve

como finalidade tornar o instrumento mais prático e acessível para a análise dos dados, mantendo, contudo, os princípios fundamentais do modelo original de Guilford (Tabela 6).

Tabela 6

Tabela com a adaptação das dimensões do pensamento divergente propostas por Guilford (1956), ajustadas ao contexto da presente investigação

Fatores segundo Guilford	O que significa	Como pode ser observado no livro-objeto
Fluência	Quantidade de ideias ou elementos expressivos	Variedade de histórias, personagens, palavras, imagens ou elementos usados no livro.
Flexibilidade	Capacidade de mudar de perspectiva, adaptar ideias, explorar novas formas	Uso de diferentes materiais, formatos ou abordagens narrativas. Mudanças de estilo ou tema ao longo do livro
Originalidade	Inovação, singularidade das ideias.	Soluções narrativas inesperadas, uso criativo do espaço, combinações incomuns de texto e imagem.
Elaboração	Desenvolvimento e detalhe das ideias.	Cuidado na construção estética e textual, profundidade das descrições ou das ilustrações.

Para operacionalizar a análise destas dimensões foi utilizada uma escala de avaliação de 1 a 5 pontos, aplicada tanto ao desempenho das crianças durante o jogo como às produções narrativas e visuais resultantes da experiência. Esta escala permitiu quantificar de forma graduada o grau de manifestação de cada dimensão, sendo que 1 correspondia a uma expressão muito limitada e 5 a uma expressão altamente desenvolvida. A adoção desta escala visou garantir maior objetividade na análise dos dados, mantendo a sensibilidade às nuances qualitativas das criações das crianças, em consonância com os princípios do modelo de Guilford, ainda que adaptado ao contexto específico da investigação. Para efeitos de anonimização, os alunos foram identificados pelas letras A à X. No entanto, o aluno identificado como P não participou nas atividades previstas, por não frequentar as aulas, desse modo o total de participantes é de 23 apesar de a turma ser constituída por 24 alunos.

1.1. O desempenho no jogo Luminária e escrita da narrativa

O jogo constituiu o primeiro espaço de manifestação do pensamento narrativo e criativo, permitindo observar como as crianças criavam, improvisavam e transformavam histórias em tempo real. A oralidade, a colaboração e a dimensão lúdica favoreceram um ambiente propício à invenção, à escuta e à partilha de ideias. Neste contexto, o jogo funcionou como um laboratório, um espaço em que as crianças puderam experimentar papéis, explorar hipóteses e expandir os limites do possível, revelando múltiplas formas de expressão simbólica e narrativa. Para a análise desta etapa, a aplicação das dimensões de Guilford (1956) aquando da observação do desempenho no jogo possibilitou uma leitura mais aprofundada das formas de pensamento e expressão narrativa demonstradas pelo grupo (Tabela 7). Desta forma, foi possível observar um conjunto de comportamentos e produções orais que evidenciaram o pensamento divergente das crianças e o potencial criativo que emergiu do trabalho coletivo. De modo geral, o jogo configurou-se como um espaço de expressão livre, em que a imaginação, a interação social e o raciocínio narrativo se entrelaçaram de forma dinâmica.

Tabela 7

Distribuição dos valores atribuídos a cada uma das dimensões do pensamento divergente nos 23 alunos participantes

Nome / Código do aluno	Fluência	Flexibilidade	Originalidade	Elaboração
A	4	4	5	4
B	5	5	4	5
C	4	3	4	4
D	5	4	5	5
E	4	4	4	4
F	3	4	3	4
G	5	5	5	4
H	4	4	4	5
I	3	3	4	3
J	5	4	5	5
K	4	5	4	4
L	5	5	5	5
M	4	3	4	3
N	5	4	4	5
O	4	5	5	4
Q	3	4	3	3
R	5	5	4	5
S	4	4	5	4
T	5	5	5	5
U	4	3	4	4
V	5	4	5	5

W	3	4	4	3
X	4	5	5	4

O jogo Luminária revelou-se um espaço privilegiado para observar a fluência verbal, a improvisação narrativa e a capacidade de construção coletiva de sentido. Durante esta etapa, a maioria das crianças demonstrou elevada motivação e envolvimento, propondo ideias espontâneas que enriqueciam rapidamente o enredo inicial. Num dos grupos, por exemplo, a criança S introduziu a premissa *“Se calhar quando fugimos dos robôs, eles vêm atrás de nós, se calhar já não podemos voltar para trás”*, desencadeando no grupo uma série de decisões para contornar essa ameaça. Este tipo de participação demonstra não só criatividade como também escuta ativa e negociação. Outro momento significativo ocorreu quando a criança T sugeriu: *“Encontramos moedas escondidas no buraco, talvez haja mais noutros sítios”*, ideia que foi incorporada pelos colegas e acrescentada à missão dos heróis. Esta integração imediata revela a capacidade de trabalhar colaborativamente e de transformar ideias individuais em soluções coletivas.

No entanto, a passagem da oralidade para a escrita evidenciou algumas dificuldades. Apesar de conseguirem manter o enredo central (os heróis, a casa abandonada, os três animais e os robôs), muitos alunos reduziram a complexidade narrativa quando escreveram. A criança J é um exemplo disso: no jogo, introduziu o detalhe de que *“atei uma corda à volta do robô, apertei bem dos dois lados e ele explodiu”* (tendo esta ação sido encenada pelo próprio aluno no momento), mas no texto escreveu apenas *“Os robôs eram maus e que os fez explodir”*, perdendo expressividade e detalhe. Este padrão repetiu-se noutros textos, indicando dificuldades em manter a riqueza descritiva.

Do ponto de vista da estrutura narrativa, vários textos apresentaram início e meio reconhecíveis, mas finais apressados ou pouco desenvolvidos, sugerindo que a gestão do tempo e a planificação textual ainda se encontram em fase inicial. Ainda assim, houve casos muito positivos: a criança O conseguiu escrever uma narrativa com progressão clara, acrescentando um momento de tensão não presente no jogo: *“A porta fechou sozinha e os heróis tiveram de usar a lanterna mágica criada pela fada”*, demonstrando capacidade de aprofundamento individual da história.

Para além destes aspetos, importa destacar que o jogo Luminária funcionou, para algumas crianças, como um catalisador evidente da extensão dos seus textos. Observou-se que alunos que habitualmente produzem narrativas muito curtas, por vezes limitadas a dois ou três parágrafos, surpreenderam pela quantidade e diversidade de ideias que conseguiram transpor para a escrita após a experiência oral. Um exemplo

particularmente expressivo foi o da criança O, que, noutras atividades, tende a escrever apenas o essencial, mas que desta vez produziu um texto de várias páginas, descrevendo minuciosamente a chegada dos heróis, os ruídos produzidos pelos robôs e o modo como os animais foram encontrados e libertados. Também a criança E conhecida por escrever de forma muito sintética, apresentou uma narrativa longa e detalhada, incluindo descrições sensoriais da casa abandonada e até pequenas sugestões de continuidade (“Mas talvez ainda houvesse outro robô escondido...”). Estes casos demonstram que a etapa oral não só facilitou o surgimento de ideias como também aumentou a confiança e a disponibilidade das crianças para escrever, traduzindo-se numa expansão visível da extensão e complexidade dos seus textos.

Com o objetivo de obter uma visão geral das dimensões da criatividade foi elaborado um gráfico comparativo que permite observar tendências entre fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração (Figura 8).

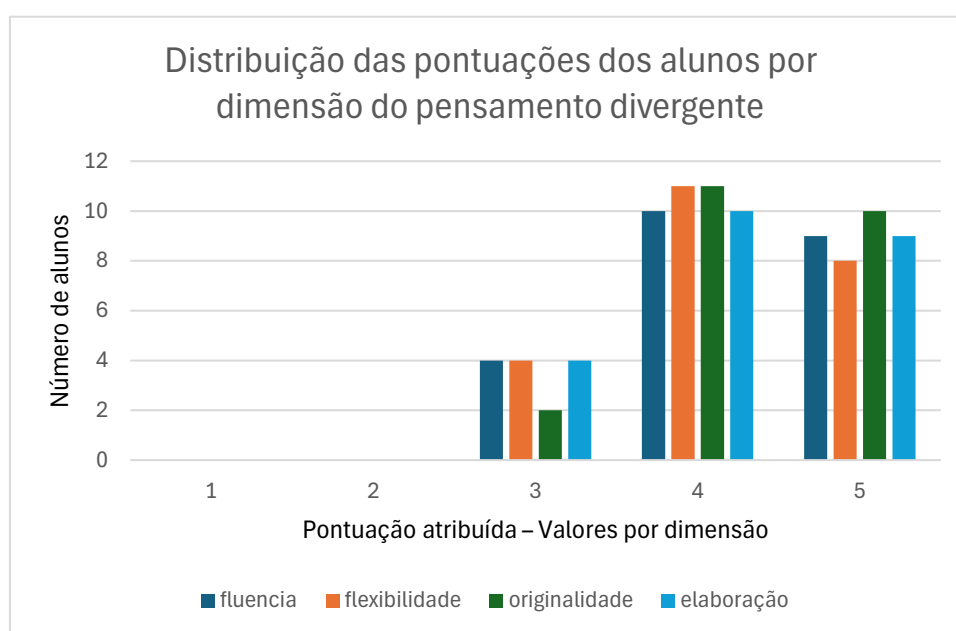


Figura 8

Distribuição das pontuações dos alunos por dimensão do pensamento divergente

No que diz respeito à primeira dimensão, fluência, as crianças apresentavam constantemente novas propostas para o desenvolvimento da história, sugerindo caminhos alternativos para os personagens, soluções para os desafios e reviravoltas no enredo. A quantidade e variedade de ideias surgidas em cada sessão demonstraram um elevado nível de participação e uma imaginação em fluxo, evidenciando um

envolvimento emocional e cognitivo com o processo narrativo.

Quanto à segunda dimensão, a flexibilidade manifestou-se na forma como as crianças aceitaram e integraram as ideias dos colegas, ajustando as suas próprias contribuições para que a narrativa coletiva mantivesse coerência. Essa flexibilidade cognitiva e social foi visível quando, por exemplo, um grupo propunha uma solução inesperada para um obstáculo e os restantes participantes conseguiam reformular as suas ideias para acompanhar a nova direção da história. A interação em grupo estimulou, assim, a escuta ativa, a negociação e o pensamento colaborativo.

A terceira dimensão, a originalidade emergiu em momentos de improvisação e invenção de objetos fictícios. As crianças criaram objetos mágicos com funções simbólicas próprias, revelando uma forte capacidade de transgredir o habitual e de construir narrativas dotadas de humor, surpresa e fantasia.

Por fim, a elaboração foi observada nas descrições detalhadas que as crianças acrescentavam às suas narrativas orais. À medida que o jogo progredia, as histórias tornavam-se mais complexas, mas mantinham coerência, o que indicava a presença de prazer na construção partilhada da história.

De modo geral, o desempenho das crianças durante o jogo de *storytelling* evidenciou um elevado grau de criatividade e envolvimento. A interação constante entre os participantes promoveu um ambiente de confiança e espontaneidade, essencial ao pensamento divergente. O jogo mostrou-se, assim, um espaço privilegiado para a expressão criativa e narrativa, favorecendo a emergência de ideias originais e colaborativas e preparando o terreno para a posterior transposição dessas experiências para o campo da escrita.

Após o jogo, procedeu-se à escrita da história criada em conjunto pelos diversos grupos. Este momento revelou uma transição natural entre a oralidade e a escrita, uma vez que as crianças estavam bastante envolvidas com o universo narrativo demonstrando vontade de registar todos os acontecimentos, os personagens e os diálogos. De igual forma, lembravam entre si o que tinha acontecido, discutiam detalhes e ajudavam-se mutuamente a estruturar o texto. Consequentemente, a escrita, normalmente percebida como uma tarefa escolar mais formal, tornou-se uma continuação prazerosa da experiência lúdica. Assim, o grupo demonstrou motivação para escrever, inclusive foi possível observar que muitas crianças que habitualmente produzem textos curtos e pouco desenvolvidos conseguiram, neste contexto, elaborar narrativas extensas e ricas em detalhe. Esta transformação evidenciou não só o envolvimento emocional e criativo das crianças, como também o potencial da atividade

para estimular competências discursivas mais complexas e aprofundadas.

No entanto, surgiram igualmente alguns desafios, como, por exemplo, o entusiasmo do jogo, em certos momentos, provocou dispersão e dificuldade em manter o foco narrativo, exigindo intervenções pontuais para reorganizar a sequência dos acontecimentos. Verificou-se também que algumas crianças, embora participassem ativamente no jogo, sentiram maior dificuldade na passagem da oralidade para a escrita, necessitando de apoio adicional na formulação de frases e na organização textual.

Apesar desses aspetos, a experiência decorreu de forma muito positiva, já que o jogo revelou-se um poderoso catalisador de motivação, imaginação e colaboração, confirmando o potencial do *storytelling* como estratégia para estimular a escrita criativa em contexto escolar. As crianças mostraram-se mais confiantes, comunicativas e empenhadas, demonstrando que o jogo pode funcionar como ponte entre o prazer de brincar e o desenvolvimento de competências de literacia.

Em termos pedagógicos, esta atividade evidenciou que o ato de escrever pode emergir de experiências significativas e emocionais, quando as crianças são colocadas no centro do processo criativo. Por essa razão, o que sucedeu durante esta experiência confirmou a hipótese de que o jogo narrativo pode ampliar as possibilidades da escrita criativa e promover um envolvimento genuíno com a linguagem, uma vez que através do jogo, as crianças tornaram-se não apenas autoras, mas também protagonistas das suas próprias histórias.

1.2. Análise da segunda experiência de escrita

No que se refere ao segundo texto, as crianças foram convidadas a transpor para a linguagem escrita parte do universo narrativo criado durante o jogo de *storytelling - Luminária*. A proposta consistiu em descrever e caracterizar três animais que haviam surgido na história coletiva, explorando a imaginação e a expressividade verbal (Anexo 24). Esta etapa revelou-se um momento privilegiado para observar a forma como o pensamento divergente, estimulado durante o jogo, se materializou no texto escrito, permitindo às crianças consolidar ideias, estruturar descrições e transformar oralidade em narrativa. A escrita assumiu aqui um carácter criativo e exploratório, aproximando-se da conceção de Guilford (1956), que entende a criatividade como a capacidade de gerar respostas variadas, originais e detalhadas perante um estímulo ou problema, “In divergent thinking, on the other hand, there is much searching or going off in various directions” (p. 274).

No contexto desta atividade, o “problema” consistia em imaginar e descrever os três

animais, as suas características físicas, comportamentos e modos de agir no enredo. Assim, cada produção escrita pode ser vista como uma resposta a um mesmo desafio narrativo, demonstrando o modo singular como cada criança interpretou o universo ficcional construído coletivamente. Tal como na análise anterior, a análise dos textos baseou-se nas quatro dimensões da criatividade propostas por Guilford, fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração, que, adaptadas ao contexto pedagógico, permitiram identificar traços de pensamento criativo e narrativo (Tabela 8).

Tabela 8

Distribuição dos valores atribuídos a cada uma das dimensões do pensamento divergente nos 23 alunos participantes

Nome / Código do aluno	Fluência	Flexibilidade	Originalidade	Elaboração
A	3	2	2	2
B	3	3	3	3
C	5	4	4	4
D	5	4	5	4
E	4	2	3	3
F	3	4	4	3
G	5	5	5	5
H	5	3	5	4
I	3	3	3	3
J	3	2	5	5
K	4	3	4	3
L	5	2	4	4
M	2	2	3	2
N	3	3	3	3
O	3	3	3	4
Q	5	4	4	5
R	4	4	4	4
S	3	3	3	4
T	5	3	4	2
U	5	4	5	4
V	5	4	5	4
W	4	2	5	3
X	3	3	4	3

A segunda experiência de escrita, centrada na tarefa de imaginar as características físicas e a personalidade de um dos três animais resgatados na história inicial, revelou-se, no geral, menos bem conseguida do que o momento anterior. Importa referir que esta segunda experiência de escrita contou com uma planificação mais formal, o que exigiu das crianças um maior nível de organização e controlo narrativo, fatores que podem ter contribuído para as dificuldades observadas.

Embora o exercício pretendesse aprofundar a criatividade das crianças através da construção de um ponto de vista narrativo diferente, muitas delas demonstraram

dificuldades em expandir as características do animal escolhido. Por exemplo, a criança H, que no primeiro texto tinha criado um enredo relativamente fluido, escreveu agora apenas: *“No país da Luminária salvei uma tartaruga bebê que se chama Tati”*, mostrando dificuldade em explorar emoções, acontecimentos ou traços de personalidade. Também a criança R., que já tinha apresentado problemas de estrutura na primeira experiência, escreveu frases soltas e pouco desenvolvidas, como *“O seu corpo é de estatura alta e é bonito.”*, sublinhando falta de progressão.

Apesar disso, houve casos que se destacaram positivamente. A criança D, que tinha sido mais discreta no jogo, criou nesta fase um pequeno monólogo interior do animal: *“A Cenouroura É um animal que vive no país da Luminária que eu salvei de uma casa abandonada e ficámos amigas”*, demonstrando sensibilidade emocional e capacidade de aprofundar a perspetiva escolhida. Já a criança V descreveu situações criativas como *“(...) usa uma coleira da lua feita de um minério muito valioso chamado estrela dos elfos”* ou *“o seu olfato é muito apurado que pode farejar muitos tesouros valiosos a 300 metros de distância”*, mostrando que alguns estudantes conseguiram manter a inventividade do jogo inicial.

Em termos gerais, a segunda experiência expôs fragilidades relacionadas com a capacidade de desenvolver personagens secundárias, bem como, para muitos alunos, parece ter sido desafiante distanciar-se do enredo mais movimentado da casa abandonada e recentrar a narrativa num dos animais. Em termos de participação, verificou-se uma continuidade no entusiasmo comparado com o primeiro momento de escrita. Ainda assim, esta experiência permitiu identificar necessidades importantes, nomeadamente o reforço de atividades que estimulem a criação de personagens, a exploração de emoções e a capacidade de sustentar uma narrativa a partir de um único ponto de vista. Estas dificuldades revelam aspetos fundamentais para orientar intervenções futuras na área da escrita criativa.

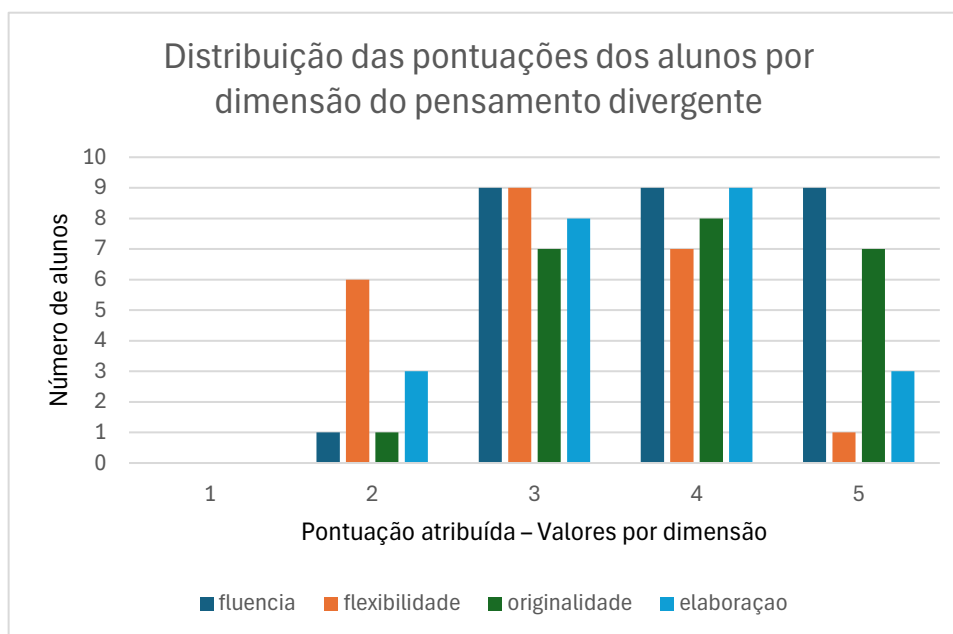


Figura 9

Distribuição das pontuações dos alunos por dimensão do pensamento divergente

Quando nos debruçamos sobre o gráfico (Figura 9), a fluência manifestou-se na abundância de ideias e descrições produzidas. A maioria das crianças escreveu com entusiasmo, acrescentando detalhes sobre o aspeto dos animais, os seus poderes ou comportamentos, e desenvolvendo frases completas e imaginativas. Algumas narrativas apresentaram uma sucessão rica de atributos e ações, demonstrando que as crianças mantiveram o dinamismo criativo observado durante o jogo.

A flexibilidade, por sua vez, revelou-se na variedade de abordagens utilizadas para descrever os animais. Enquanto alguns textos privilegiaram uma descrição física e objetiva, outros recorreram a elementos simbólicos, emocionais ou até humorísticos. Essa diversidade mostra a capacidade das crianças para mudar de perspetiva e adotar diferentes ângulos narrativos, alternando entre o realismo e o fantástico.

Já a originalidade foi evidente nas descrições que apresentavam combinações inusitadas ou características surpreendentes, por exemplo, animais híbridos, com poderes mágicos, comportamentos humanos ou aparências fora do comum. Essas invenções demonstram a capacidade de romper com o previsível e de criar novas possibilidades imaginativas algo que, segundo Guilford (1956), constitui um dos aspetos centrais do pensamento criativo.

Por fim, a elaboração destacou-se na forma como algumas crianças enriqueceram as suas descrições com pormenores narrativos, justificando a origem dos animais, explicando o seu papel na história ou descrevendo o modo como interagiam com os

personagens. Esse cuidado em expandir e aprofundar as ideias reflete não apenas envolvimento afetivo, mas também a consolidação de competências linguísticas e narrativas.

De modo geral, as produções escritas revelaram que o jogo de *storytelling* não apenas despertou a imaginação, mas também favoreceu a transposição criativa para a escrita, promovendo a fluência expressiva, a capacidade descritiva e a autonomia narrativa. O contexto lúdico funcionou como uma ponte entre o pensamento oral e o texto, permitindo que as crianças escrevessem com prazer e propósito, transformando a escrita num prolongamento natural da experiência vivida durante o jogo.

1.3. Análise dos livros objetos

Um dos processos criativos consistiu na transformação das histórias escritas num livro-objeto, permitindo às crianças explorar a materialidade do texto e as possibilidades expressivas da relação entre palavra, forma e espaço (Anexo 25). O livro, entendido como suporte sensorial e estético, deixou de ser apenas um repositório de escrita para se tornar um meio ativo de criação, onde texto e objeto se fundem numa experiência de leitura expandida e não linear. Esta fase revelou-se particularmente significativa, pois as crianças demonstraram grande entusiasmo e envolvimento na construção dos seus livros. Brincaram com as palavras, exploraram diferentes formas de disposição textual, dobragens e recortes, e procuraram criar efeitos de surpresa ou interação. Do mesmo modo que as produções anteriores, a análise das produções considerou as quatro dimensões de Guilford, fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração, que permitiram observar como o pensamento criativo se manifestou na transposição da escrita para o objeto visual (Tabela 9).

Tabela 9

Distribuição dos valores atribuídos a cada uma das dimensões do pensamento divergente nos 23 alunos participantes

Nome / Código do aluno	Fluência	Flexibilidade	Originalidade	Elaboração
A	2	2	4	2
B	5	2	4	4
C	3	4	4	4
D	2	2	2	2
E	4	3	4	4
F	2	2	2	2
G	5	4	4	5
H	1	2	2	2
I	5	4	4	5
J	3	2	3	2

K	4	4	3	3
L	4	3	3	4
M	1	1	4	2
N	3	3	3	3
O	4	4	4	4
Q	5	4	4	5
R	5	4	4	5
S	3	4	4	3
T	5	2	3	4
U	4	3	5	4
V	5	4	4	4
W	3	3	3	3
X	3	4	4	4

A criação dos livros-objeto marcou um momento de enorme envolvimento das crianças, que passaram a explorar a narrativa de forma material, visual e espacial. A autonomia aumentou significativamente, e muitos alunos demonstraram criatividade na relação entre forma e conteúdo. Um exemplo particularmente expressivo é o do aluno Q, que concebeu um livro em formato de casa 3D, onde o texto dava cor as paredes e as escadas da habitação. Esta opção não só reforçava o cenário da narrativa, como criava uma experiência de leitura imersiva. No entanto, durante o processo, Q colocou o elemento representativo da personagem sobre o texto, tornando a leitura difícil, o que evidencia simultaneamente intenção estética e dificuldade técnica.

Outros livros exploraram elementos interativos, tal como a criança R que criou caixinhas 3D que levantavam para mostrar mensagens escondidas, e a criança G que construiu um objeto que funciona como livro, como uma mochila do personagem e como espaço de repouso para o respetivo boneco, demonstrando elevada originalidade. Estas escolhas revelam que a materialidade permitiu que os alunos traduzissem elementos do jogo e dos textos para formas visuais e táteis, aprofundando a relação com a história. Ainda a criança B, demonstrando envolvimento e compreensão das dinâmicas narrativas propostas, decidiu representar graficamente as várias sugestões dadas pelos colegas durante o jogo, construindo uma roda com uma seta giratória. Este dispositivo lúdico funciona como um mecanismo de escolha aleatória, permitindo visualizar as múltiplas possibilidades que a história poderia assumir. A iniciativa revela não apenas criatividade e autonomia, mas também uma consciência metanarrativa, já que a criança não se limitou a participar na construção da história, mas refletiu sobre os seus desdobramentos e criou uma ferramenta simbólica para explorar a diversidade de caminhos narrativos. Tal gesto evidencia uma apropriação significativa da atividade, transformando o jogo num espaço de invenção e decisão, onde a imaginação se alia à estrutura para dar forma ao pensamento criativo.

Apesar da elevada motivação, vários alunos enfrentaram desafios na composição

visual: excesso de elementos decorativos, pouco espaço destinado ao texto, ou colagens sobrepostas que dificultavam a compreensão da narrativa. A criança V, por exemplo, concentrou quase toda a sessão em recortar pedaços de cartolina e tecido e apenas no final percebeu que não tinha deixado espaço para a colagem dos vários elementos, sem ocultar o registro escrito.

A participação na construção dos livros também variou entre alunos. Crianças que tinham mostrado pouca persistência na escrita envolveram-se profundamente na construção material, como o caso do aluno U, que dedicou grande atenção aos detalhes visuais do animal, um grande dragão que cuspiam fogo, chegando a incorporar o fogo de verdade no seu livro-objeto. Por outro lado, alguns alunos muito participativos no jogo revelaram menor paciência para a construção visual, mostrando preferência por tarefas mais rápidas e improvisadas.

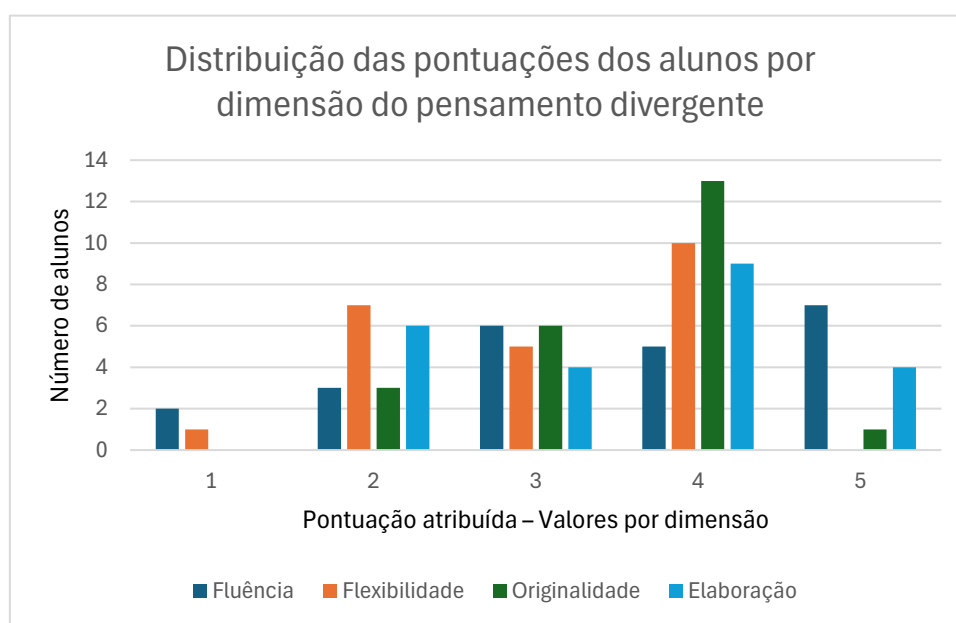


Figura 10

Distribuição das pontuações dos alunos por dimensão do pensamento divergente

Quando observamos o gráfico (Figura 10), relativamente à fluência evidenciou-se na variedade de soluções propostas para construir os livros. As crianças criaram formatos distintos: dobrados, recortados, com aberturas, janelas ou camadas, e exploraram diferentes modos de organizar o texto. Essa multiplicidade de tentativas e ideias demonstrou uma produção livre e abundante de possibilidades, refletindo a capacidade de gerar respostas diversificadas perante um desafio idêntico.

Quanto à flexibilidade manifestou-se na capacidade de adaptação das crianças ao novo suporte. Ao compreenderem que o texto poderia assumir outras formas, não

apenas lineares, mostraram abertura para repensar o ato de ler e escrever. Algumas inverteram a ordem das páginas, criaram percursos de leitura alternativos ou integraram elementos tridimensionais, revelando pensamento flexível e disposição para experimentar novos modos de expressão.

Já a originalidade foi observada nas soluções inesperadas e nas composições singulares. Muitos livros apresentaram ideias inventivas, nomeadamente, textos escondidos, palavras que se movem, personagens que saltam das páginas ou elementos visuais com função narrativa. Estas criações mostraram uma forte capacidade de romper com o convencional, de reimaginar o livro como objeto vivo e interativo, algo que Guilford (1956) associa à produção de ideias incomuns e à superação de respostas estereotipadas.

Por fim, a elaboração refletiu-se no cuidado que algumas crianças demonstraram na organização do espaço, na seleção de cores, texturas e materiais, e na integração coerente entre texto e forma. Em certos casos, procuraram dar acabamento às suas produções, acrescentando detalhes gráficos ou decorativos que enriqueciam o sentido global da obra. No entanto, observou-se que, de modo geral, faltava às crianças domínio dos princípios básicos das linguagens visual e plástica, o que limitou a concretização plena das suas intenções criativas. Algumas ideias interessantes perderam força pela dificuldade em articular forma e legibilidade, evidenciando lacunas no conhecimento sobre equilíbrio visual, contraste ou hierarquia gráfica. Estas limitações, contudo, não diminuem o valor do processo. Pelo contrário, evidenciam a importância de integrar a educação visual na formação das competências criativas, permitindo que as crianças compreendam melhor a dimensão estética da comunicação. O livro-objeto revelou-se, assim, uma ferramenta pedagógica poderosa: ao unir escrita, arte e imaginação, promoveu a fluência e a autonomia criativa, encorajando as crianças a pensar a linguagem de forma expandida — como texto, como forma e como experiência sensorial.

Embora os livros-objeto tenham revelado níveis elevados de criatividade e envolvimento, tornou-se evidente que várias crianças enfrentaram limitações ao tentar materializar as suas ideias. Em muitos casos, as soluções visuais imaginadas no plano mental não conseguiam ser totalmente concretizadas devido à falta de conhecimentos técnicos e artísticos fundamentais, nomeadamente no domínio da composição visual, do uso do espaço, da escolha de cores, do equilíbrio entre texto e imagem ou da manipulação de materiais. Estas lacunas fizeram com que algumas produções ficassem aquém da complexidade narrativa que as crianças pretendiam representar,

evidenciando que possuir ideias ricas não é suficiente quando não se dominam as ferramentas formais para lhes dar forma. Este desfasamento reforça a necessidade de integrar, no futuro, momentos de aprendizagem orientada sobre princípios básicos de design, legibilidade e construção visual, para que as crianças possam transformar as suas intenções expressivas em objetos mais funcionais, coerentes e eficazes.

Em síntese, os livros-objeto demonstraram que a criatividade não se esgota na invenção verbal, mas estende-se à materialidade e à estrutura do próprio texto. O processo confirmou que o envolvimento das crianças na criação de objetos narrativos contribuiu para ampliar as suas possibilidades expressivas, consolidando o livro como território de experimentação e descoberta.

2. Conclusão do estudo

A presente investigação procurou compreender de que forma a interação entre jogos de *storytelling* e a criação de livros-objeto pode ampliar as possibilidades narrativas das crianças e promover um maior envolvimento em experiências de escrita criativa. Portanto, *de que forma a interação entre os jogos de storytelling e o livro-objeto pode ampliar as possibilidades narrativas e o envolvimento em experiências de escrita criativa?* Partindo deste propósito, o estudo estruturou-se em torno da análise de práticas narrativas que articulam oralidade, jogo, imaginação, expressão escrita e materialidade, com o intuito de avaliar como estas dimensões, quando trabalhadas de forma integrada, podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade e para a construção de aprendizagens significativas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A análise dos dados permitiu observar a forma como as crianças se envolveram no processo, que transformações ocorreram ao longo das diferentes etapas e quais as potencialidades e limitações deste tipo de abordagem pedagógica.

O estudo iniciou-se com a criação de personagens e com o desenvolvimento do jogo narrativo Luminária, que constituiu o primeiro momento de manifestação explícita das competências criativas analisadas. Este jogo revelou-se um espaço privilegiado de experimentação livre, onde as crianças foram desafiadas a construir narrativas em tempo real, a negociar com os colegas, a improvisar acontecimentos e a lidar com imprevistos e decisões que exigiam flexibilidade cognitiva. A oralidade espontânea e a necessidade de cooperar com o grupo favoreceram a emergência de respostas criativas variadas, que se traduziram numa diversidade de personagens, conflitos, soluções e

enredos. Este momento demonstrou que a dimensão lúdica tem um impacto direto no envolvimento das crianças, promovendo um clima de participação ativa e abertura à imaginação, aspetos já sublinhados por investigações que destacam a relevância de metodologias participativas e multimodais para a aprendizagem na infância. Domingues e Pereira (2022) demonstram que a comunicação na infância, no contexto pré-escolar é de facto multimodal, envolvendo não só a oralidade, mas também gestos e repertórios semióticos diversificados. Aqui, as autoras destacam a importância da comunicação multimodal, uma vez que “combinando a linguagem oral com outros modos que a criança escolhe para criar sentidos e que todos os modos para a criança, desde que por ela considerados úteis para comunicar as suas representações da realidade” (p.1190). Já Marsh e Millard (2006) evidenciam que as crianças aprendem melhor quando podem combinar oralidade, gesto, imagem e ação através do brincar, afirmando que “‘play’ implies both an inner world of individual imagination and an overt performative element; often, play is a domain where the child is in charge” (p.73).

A escrita do segundo texto, permitiu avaliar de que forma as experiências vivenciadas oralmente eram convertidas em texto. Observou-se que a maioria das crianças foi capaz de manter elementos essenciais do enredo criado no jogo, embora nem sempre com a mesma riqueza expressiva. Algumas evidenciaram dificuldades em organizar a descrição de forma coerente. Contudo, verificou-se que a experiência prévia do jogo funcionou como apoio importante à escrita, na medida em que reduziu a ansiedade associada à tarefa e ofereceu um referencial narrativo já estruturado, facilitando a produção textual. As crianças mostraram maior segurança e fluência ao escrever sobre acontecimentos que elas próprias tinham produzido oralmente, reforçando a ideia de que a escrita criativa ganha potência quando assente em práticas que integram diferentes linguagens e modos de expressão.

No que diz respeito ao livro-objeto, a sua introdução constituiu um ponto de viragem significativo no estudo. O contacto com a materialidade do livro despertou nas crianças um tipo de envolvimento distinto daquele observado apenas na escrita, pelo que criar um objeto narrativo físico exigiu que pensassem sobre forma, textura, estrutura, visualidade e organização espacial, dimensões que, combinadas com a narrativa, ampliaram substancialmente as possibilidades criativas. A tarefa de transformar o texto num objeto gerou um novo tipo de motivação: as crianças começaram a perceber a escrita como parte de um processo artístico mais amplo, no qual palavra e imagem articulam-se para comunicar sentidos. A forte componente sensorial do livro-objeto conferiu à experiência um carácter mais experimental e estético, fomentando a

autonomia criativa e incentivando cada criança a tomar decisões, justificar escolhas e construir significados de modo autoral.

No que se refere à utilização dos critérios de Guilford: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração, permitiu analisar de forma sistemática as produções narrativas e visuais. De modo geral, observou-se que, ao longo das etapas, houve um aumento gradual da expressão criativa em todas as dimensões, ainda que com variações entre os participantes. Em primeiro lugar, a fluência mostrou-se mais evidente durante o jogo narrativo, onde as crianças geraram múltiplas ideias com espontaneidade. Em segundo lugar, a flexibilidade destacou-se sobretudo na fase de construção dos livros-objeto, quando foram levadas a adaptar estratégias, experimentar materiais e reorganizar elementos narrativos e visuais. Em terceiro lugar, a originalidade emergiu em momentos pontuais, especialmente nas ilustrações e nas soluções inesperadas encontradas para articular texto e forma. E por último, a elaboração apresentou maior desenvolvimento na última etapa, quando as crianças tiveram de consolidar as duas partes do livro e refletir sobre coerência, detalhe e acabamento do produto final.

O conjunto destes resultados sugere que a abordagem adotada, a qual combina jogo, escrita e livro-objeto, é eficaz na promoção de práticas criativas diversificadas, na medida em que apela a diferentes competências e favorece o envolvimento afetivo, cognitivo e artístico dos alunos. A escrita criativa, entendida não como exercício técnico, mas como prática de expressão e descoberta, tornou-se mais significativa quando integrada em experiências lúdicas e sensoriais. De igual forma, a transversalidade entre narrativa oral, texto escrito e produção material ampliou a compreensão das crianças sobre o que é “criar uma história” e abriu espaço para interpretações múltiplas, contribuindo para a construção de uma relação mais positiva com o ato de escrever.

Relativamente à análise dos dados também revelou desafios importantes, que devem ser reconhecidos como parte das limitações do estudo. A primeira e mais evidente diz respeito ao facto de a investigação ter sido realizada apenas com uma turma do 3.º ano. Embora esta decisão tenha sido metodologicamente adequada ao contexto e às condições do estudo, limita a generalização dos resultados, já que características específicas da turma, tais como a baixa autonomia inicial, a tendência para respostas estereotipadas e a necessidade de orientação frequente, influenciaram o processo de criação e o desenvolvimento das atividades. Dessa forma, estudos futuros que incluam mais turmas, de diferentes níveis e contextos socioculturais, permitirão aferir com maior precisão se os efeitos observados se repetem ou variam consoante o grupo de

participantes. Outra limitação prende-se com a ausência de uma avaliação longitudinal também, pois impede conhecer a estabilidade dos efeitos a médio e longo prazo. Por essa razão, investigações futuras poderiam observar se as competências criativas desenvolvidas neste tipo de atividades persistem ao longo do tempo ou se tendem a dissipar sem continuidade pedagógica.

Para além destas limitações, o estudo levanta importantes implicações pedagógicas e políticas. No plano pedagógico, os resultados reforçam a importância de metodologias ativas, flexíveis e multimodais, que reconheçam as crianças como sujeitos criadores e não apenas reprodutores de conhecimento. A integração de jogos narrativos e de livros-objeto no currículo do 1.º Ciclo pode contribuir para uma aprendizagem mais motivadora, com impacto positivo na criatividade, na escrita e na relação com a leitura. Esta abordagem revela-se particularmente relevante num contexto em que, muitas vezes, a escrita assume formatos rígidos e pouco estimulantes, podendo desmotivar os alunos e limitar o seu potencial expressivo. As práticas desenvolvidas no presente estudo demonstram que, quando lhes são dadas oportunidades adequadas, as crianças revelam grande capacidade de imaginação e interesse genuíno em comunicar através de diferentes linguagens.

No plano político-educativo, a investigação dialoga com as orientações nacionais e internacionais que defendem uma educação mais criativa, inclusiva e centrada no aluno. Em documentos recentes, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), apesar de levemente, sublinham a importância da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico como competências essenciais, “importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (p.5). Já no Perfil de Educação Artística para o Século XXI, reforça a relevância das artes e da multimodalidade como elementos estruturantes da educação contemporânea, convergindo com os resultados deste estudo:

Humans all have creative potential. The arts provide an environment and practice where the learner is actively engaged in creative experiences, processes, and development. Research indicates that introducing learners to artistic processes, while incorporating elements of their own culture into education, cultivates in each individual a sense of creativity and initiative, a fertile imagination, emotional intelligence and moral “compass”, a capacity for critical

reflection, a sense of autonomy, and freedom of thought and action (UNESCO, 2006, p.4)

Assim, experiências pedagógicas como as desenvolvidas neste estudo podem constituir caminhos viáveis para concretizar essas orientações na prática, contribuindo para uma escola que valoriza a diversidade de expressões e reconhece a criança como protagonista da sua aprendizagem. Embora a investigação tenha sido realizada num contexto específico, os seus resultados sugerem que políticas educativas que incentivem o uso de metodologias narrativas, artes integradas e práticas criativas podem transformar significativamente a forma como as crianças aprendem e se relacionam com o conhecimento.

Com base nos resultados obtidos, emergem pistas relevantes para investigações futuras. Em primeiro lugar, seria pertinente explorar de forma mais aprofundada a relação entre materialidade e escrita, investigando como diferentes tipos de suportes e objetos influenciam a criatividade narrativa das crianças. Em segundo lugar, a integração entre tecnologia e *storytelling* constitui um campo promissor, já que jogos digitais e narrativas interativas representam hoje formas significativas de literacia. Em terceiro lugar, estudos que incluam a perspetiva das famílias e dos docentes poderiam ampliar a compreensão do impacto destas práticas na motivação e no desenvolvimento das crianças. Em quarto lugar, seria relevante investigar como estas abordagens podem ser adaptadas a outras áreas curriculares, como Ciências, Matemática ou Educação Artística, promovendo aprendizagens mais transversais.

Para além destes caminhos, um eixo de investigação particularmente fértil consistiria em analisar como a fusão entre jogo narrativo, escrita criativa e produção material (como o livro-objeto) pode gerar novas formas de autoria e de imersão literária. A articulação destas três dimensões: oralidade performativa do *storytelling*, elaboração escrita e construção física do objeto narrativo, cria condições para que as crianças se posicionem simultaneamente como autoras, designers e produtoras de sentido. Esta convergência permite explorar modelos de autoria mais complexos, onde a narrativa deixa de ser apenas um texto e passa a ser um artefacto resultante de decisões estéticas, estruturais e narrativas interdependentes. Assim, investigar estes processos poderá revelar de que modo a criação de mundos narrativos integra gesto, materialidade e imaginação, e como esta integração potencia formas mais profundas de envolvimento e de compreensão literária, abrindo espaço a práticas educativas inovadoras que valorizam a agência, a experimentação e a construção coletiva de significado.

Por fim, a convergência entre o jogo de *storytelling*, a escrita e o livro-objeto revelou-

se uma das dimensões mais significativas deste estudo, na medida em que permitiu observar como diferentes modos de expressão: oral, escrita e material, se articulam para potenciar a criatividade e o envolvimento das crianças. Esta convergência manifestou-se sobretudo na forma como cada etapa influenciou as seguintes: o jogo forneceu a base imaginativa e emocional sobre a qual os textos foram construídos, e o livro-objeto, por sua vez, transformou esses textos em artefactos visuais e táteis, ampliando a narrativa e reforçando o sentido de autoria.

O jogo Luminária teve um papel estruturante porque funcionou como gerador inicial de ideias, permitindo que as crianças experimentassem, em segurança, hipóteses narrativas diversas, negociassem sentidos com o grupo e construíssem conjuntamente os elementos essenciais da história: cenário, conflito, personagens e missão. Foi nesta fase que se observou maior fluência e flexibilidade criativa, com propostas inesperadas, soluções imaginativas e descrições ricas que depois serviram de suporte à escrita. A oralidade espontânea e coletiva abriu espaço para alunos que normalmente produzem textos curtos se libertarem das limitações habituais e arriscarem uma participação mais expansiva.

A escrita constituiu o segundo ponto de convergência. Embora tenha evidenciado dificuldades, especialmente na segunda experiência, mais formal e centrada na perspectiva de um animal, mostrou também como as crianças tentaram reorganizar em texto a complexidade criada oralmente. A primeira narrativa beneficiou claramente do jogo: alunos que costumam escrever pouco produziram textos longos e detalhados, demonstrando que a oralidade prévia reduziu a ansiedade e forneceu uma estrutura narrativa sólida a partir da qual podiam escrever. Mesmo quando houve perdas de detalhe e simplificação, a escrita refletiu tentativas de tradução entre modos diferentes: transformar imagens mentais, diálogos e ações improvisadas em discurso organizado.

A terceira etapa, o livro-objeto, revelou-se o momento em que a convergência se tornou mais visível e significativa. Aqui, a narrativa deixou de ser apenas verbal ou escrita para se tornar material, consequentemente a estrutura, o movimento das páginas, as cores, os recortes, as janelas, as portas que abrem e fecham e os elementos tridimensionais criaram um novo nível de envolvimento. As crianças passaram a pensar a história como algo concreto, físico e manipulável. Esta materialidade expandiu a narrativa: alguns elementos não estavam presentes nos textos, mas surgiram nas escolhas visuais; outros, criados no jogo, foram resgatados e aprofundados através de soluções gráficas ou estruturais. Deste forma, foi possível observar que alunos menos confiantes na escrita encontraram na dimensão visual e tátil uma via expressiva

alternativa, o que permitiu observar formas de criatividade que o texto escrito não captava totalmente.

No conjunto, os resultados mostram que a convergência entre jogo, escrita e livro-objeto:

- ampliou as possibilidades narrativas, permitindo que as crianças desenvolvessem histórias mais complexas, com maior sentido de continuidade e coerência entre modos;
- aumentou o envolvimento, sobretudo pela dimensão lúdica (no jogo) e pela dimensão material (no livro-objeto);
- favoreceu diferentes perfis de expressão, permitindo que crianças fortes na oralidade, na escrita ou na materialidade encontrassem espaços de participação significativa;
- reforçou a criatividade, particularmente nas dimensões de fluência e flexibilidade do pensamento criativo;
- promoveu autonomia, tomada de decisão e consciência estética;
- aprofundou a relação da criança com a escrita, ao torná-la parte de um processo maior, com propósito, destinatário e materialidade.

Assim, os dados permitem afirmar que a convergência entre jogo, escrita e livro-objeto não operou apenas como uma sequência de atividades, mas como um sistema integrado de expressão que deu às crianças múltiplas vias para criar significado, comunicar e envolver de forma mais profunda com a narrativa. Tal convergência constituiu o motor principal das transformações observadas nos alunos, revelando um caminho pedagógico capaz de ampliar o potencial narrativo e criativo das crianças no 1.º Ciclo.

Em síntese, este estudo demonstrou que a convergência entre jogos de *storytelling* e livros-objeto constitui uma estratégia pedagógica poderosa para fomentar a criatividade, ampliar as possibilidades narrativas e promover o envolvimento das crianças em experiências significativas de escrita. As práticas implementadas permitiram observar transformações reais no modo como os alunos se relacionam com a linguagem, com a imaginação e com o objeto livro, reforçando que a escrita criativa, quando integrada em contextos lúdicos, sensoriais e colaborativos, pode adquirir nova força, relevância e sentido. Embora limitado a um grupo específico, o estudo evidencia o potencial destas metodologias para contribuir para uma educação mais criativa, humanizada e alinhada com as exigências contemporâneas. Assim, a investigação conclui que combinar jogo, narrativa e materialidade não é apenas uma estratégia

didática inovadora, mas um caminho promissor para repensar a forma como ensinamos, aprendemos e damos significado às histórias que criamos.

Conclusão Geral

O presente Relatório Final de Estágio representa a síntese de um percurso formativo vivido intensamente ao longo dos dois anos de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar. Entre práticas pedagógicas e investigação, este trabalho reflete uma construção progressiva de saberes, competências e atitudes que contribuíram para o desenvolvimento de uma identidade docente crítica, empática e reflexiva.

A experiência em contextos educativos distintos, no 1.º Ciclo e na Educação Pré-Escolar, permitiu compreender a complexidade da ação docente e a importância de uma prática ajustada às necessidades reais das crianças. Aqui, a diversidade dos grupos, os desafios enfrentados e as estratégias implementadas foram elementos fundamentais para consolidar uma postura profissional consciente, capaz de articular teoria e prática com sensibilidade e rigor.

No que se refere ao trabalho de investigação aprofundou a relação entre criatividade, escrita e expressão material, evidenciando o potencial pedagógico de práticas que valorizam a imaginação como ferramenta de aprendizagem. A análise dos dados recolhidos permitiu observar trajetórias criativas singulares, dificuldades específicas e momentos de descoberta que reforçam a importância de metodologias inclusivas e expressivas no processo educativo.

A articulação entre a prática pedagógica e a investigação, tal como se apresenta neste relatório, revelou-se não apenas complementar, mas essencial à construção de uma identidade docente crítica e fundamentada. A Parte I, centrada na reflexão sobre os contextos educativos vivenciados, permitiu identificar desafios concretos, observar dinâmicas de grupo e reconhecer potencialidades expressivas das crianças. Assim, foi precisamente a partir dessa escuta atenta e da análise das práticas que emergiu o problema de investigação que orienta a Parte II. Nessa linha de pensamento, a investigação desenvolvida não surge, portanto, como um exercício teórico dissociado da realidade, mas como uma resposta direta às inquietações pedagógicas experienciadas em contexto. A observação de dificuldades na expressão escrita, aliada ao entusiasmo das crianças por atividades lúdicas e materiais, motivou a exploração de práticas que valorizassem a criatividade como eixo estruturante da aprendizagem. Deste modo, a Parte II aprofunda, com rigor metodológico, aquilo que a prática revelou de forma intuitiva: que a escrita, o jogo e a construção de livros-objeto podem ser caminhos férteis para o desenvolvimento da imaginação e da expressão infantil.

Desta forma, o relatório assume-se como um percurso contínuo entre o fazer e o compreender, entre a ação e a análise, entre a escuta do cotidiano escolar e a construção de conhecimento pedagógico. A prática alimenta a investigação, e a investigação devolve à prática novas possibilidades de intervenção, num ciclo formativo que se deseja permanente, ético e transformador.

Do ponto de vista formativo, este trabalho permitiu ampliar a compreensão sobre os modos como as crianças constroem narrativas e sobre o papel do professor na criação de oportunidades de aprendizagem. A investigação constituiu um exercício de desenvolvimento profissional, permitindo aprofundar a prática reflexiva, compreender limites, reformular estratégias e identificar caminhos futuros. A análise dos dados, em particular, tornou evidente a importância de observar atentamente os processos e não apenas os produtos, valorizando a trajetória de cada criança e respeitando os diferentes ritmos de evolução. Nesse sentido, os resultados obtidos oferecem pistas concretas para o futuro, nomeadamente a continuidade deste tipo de práticas poderá consolidar conquistas observadas, sobretudo na extensão dos textos, na organização narrativa, na autonomia e na consciência estética.

Relativamente ao processo vivido pelas crianças foi, em si, uma aprendizagem significativa. Cada etapa trouxe descobertas, desafios e superações, onde a construção coletiva do enredo permitiu desenvolver competências sociais e comunicativas; a escrita favoreceu a organização do pensamento, a autonomia e a persistência; o livro-objeto potenciou a expressão estética e o sentido de autoria. Para as crianças, a experiência revelou que escrever não é apenas uma tarefa escolar, mas uma forma de criar mundos, resolver problemas, imaginar soluções e comunicar com os outros.

A nível profissional, este trabalho revelou-se profundamente enriquecedor, contribuindo para o aprofundamento de conhecimentos essenciais à construção de uma prática docente consciente e transformadora. A formação de professores, enquanto processo que exige articulação constante entre teoria e prática, foi vivenciada de forma integrada, permitindo que cada experiência pedagógica se tornasse também um espaço de reflexão e aprendizagem. De igual forma, a dimensão didática foi igualmente fortalecida, ao possibilitar a experimentação de estratégias concretas para o ensino da escrita criativa, promovendo ambientes de aprendizagem mais expressivos, significativos e ajustados às necessidades das crianças.

Ao longo da investigação, a análise crítica de dados reais e a reformulação de práticas pedagógicas permitiram consolidar uma postura reflexiva e investigativa, essencial à construção de conhecimento profissional. Esta atitude, marcada pela

humildade, abertura e compromisso ético, contribuiu para o desenvolvimento de uma identidade docente mais sólida, capaz de reconhecer a complexidade dos contextos educativos e de responder com sensibilidade às suas exigências. Por fim, este percurso formativo reforçou a compreensão do papel da escola como espaço que deve acolher a imaginação, a expressão e a experimentação, reconhecendo na criatividade uma dimensão estruturante da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Em síntese, este Relatório Final de Estágio constitui não apenas um documento acadêmico, mas o reflexo de um percurso vivido com intencionalidade, escuta e compromisso. Entre práticas e investigação, entre teoria e afeto, construiu-se uma visão mais ampla e sensível da docência, onde ensinar é também criar, investigar e transformar. A experiência formativa aqui relatada reafirma a importância de uma educação que valoriza a imaginação como força motriz do conhecimento, reconhecendo na criança um sujeito pleno de possibilidades, porque educar, afinal, é abrir caminhos e cada história escrita é uma ponte entre mundos.

Com gratidão e respeito, agradeço a quem dedicou tempo à leitura deste relatório. Que este trabalho possa inspirar novas práticas, reflexões e caminhos, porque ler também é um gesto de cuidado, e cada leitura é uma forma de escuta que prolonga o sentido do que foi vivido e escrito.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2008). Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva (6.ªed.). Cortez.
- Alarcão, I., Roldão, M.C. (2014). Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: O ano de Indução. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 6(10), 109-124.
<http://hdl.handle.net/10400.14/22597>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Westview Press.
- Amado, J. & Cardoso, A. P. (2014). A investigação-ação e sus modalidades. In J. Amado. J. (Ed.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.187-198).Imprensa da Universidade de Coimbra.
<https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/54493>
- Beaty, R. E., Cortes, R. A., Merseal, H. M., Hardiman, M. M., & Green, A. E. (2023). Brain Networks Supporting Scientific Creative Thinking. *Human Brain Mapping. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1–11.
<https://doi.org/10.1037/aca0000603>
- Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). *Acts of Meaning*. Cambridge, Harvard University Press.
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
<http://75.2.127.11/sites/default/files/EInfancia/documentos/planeearavaliar.pdf>
- Chartier, R. (1999). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII* (Trad. Mary Del Priore, 2ª ed.). Universidade de Brasília.
- Creswell, D. & Creswell, J. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Decreto-Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 42
Despacho de 15 de outubro (Padrões de Desempenho).
- Direção-Geral da Educação (2024). Projeto Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos do Conselho da Europa. Educação para a Cidadania.
<https://www.dge.mec.pt/projeto-educacao-para-cidadania-democratica-e-para-osdireitos-humanos-do-conselho-da-europa>
- Direção-Geral da Educação. (2015). *Metas curriculares de Português – Ensino Básico:*

1.º ciclo. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência. <http://www.dge.mec.pt>

Domingues, A. & Pereira, Í. (2022). A comunicação na educação de infância numa perspectiva multimodal. *Zero-a-Seis*, 24(46). <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2022.e89785>

Drucker, J. (2004). *The Century of Artists' Books*. Granar y Books.

Duarte, P. & Moreira, A. P. (2019). A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história. In Leite, C., Fernandes, P., Monteiro, A. Figueiredo, C., Sousa-Pereira, F. & Pinto, M. (Eds.), *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): II Seminário Internacional Organização* (p.173-186). CIIIE da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE)- UPorto. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/14742/1/ART_PedroDuarte_2019_6.pdf

Erikson, E. (1993). *Infancia y Sociedad* (12ªed.). Lumen-Hormé.

Gee, J. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.

Grainger, T., Goouch, K., & Lambirth, A. (2005). *Creativity and writing: Developing voice and verve in the classroom*. Routledge

Guardado, G. M. S. (2012). *A aprendizagem da escrita: O melhoramento de texto no 1.º CEB* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/11364>

Guilford, J. P. (1950). *Creativity*. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>

Guilford, J. P. (1956). *The structure of intellect*. *Psychological Bulletin*, 53(4), 267–293. <https://doi.org/10.1037/h0040755>

Hunt, P. (2010). *Crítica, teoria e literatura infantil* (Cid Knipel, Trad.). Cosac Naify

Jenkins, H. (2004). *Game Design as Narrative Architecture*. In: Wardrip-Fruin, N. & Harrigan, P. (org.). *First Person: New Media as Story, Performance, and Game*. Cambridge: MIT Press.

Jewson, B. & Skinner, R. (2017). *Speech, Language and Communication for Healthy Little Minds*. Speechmark.

Jung, R. E., Mead, B. S., Carrasco, J., & Flores, R. A. (2013). The structure of creative cognition in the human brain. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7(330), 1-13. <https://www.frontiersin.org/journals/human->

neuroscience/articles/10.3389/fnhum.2013.00330/full

Juul, J. (2005). *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge: MIT Press.

Ken Robinson, S. (2006). *Do Schools Kill Creativity?* TED Talk. Disponível em: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Marsh, J., & Millard, E. (2006). *Popular literacies, childhood and schooling*. Routledge. Link: [Routledge](https://www.routledge.com/Popular-literacies-childhood-and-schooling/E-J-Millard-J-M-Marsh/book/9780415338881)

Matos, J. C. G. (2015). *Escrita criativa: Cadernos de reflexão pedagógica* [ESE Paula Frassinetti]. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/871>

Mayer, C. M. & Costa, D. da (2017). A relação professor e aluno. *Revista Maiêutica*, 5(01), 35-41. https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/PED_EaD/article/view/1697/811

Michalko, M. (2010). *Thinker Toys: A Handbook of Creative-Thinking Techniques* (2ªed.). Ten Speed Press.

Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação. <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/1>

Monteiro, M. R. (2023). *Escrita criativa: Perspetivas didáticas no ensino da escrita no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico* [Relatório de estágio, Universidade do Minho]. <https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/dfb02ab8-3368-43aa-9d67-2752bc5b0c88>

Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge University Press.

Murray, J. (2003). *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. Unesp. (Tradução de *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*, 1997)

Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Edições Tinta-da-china.

Nizo, R. (2008). *Escrita Criativa, O prazer da Linguagem*. Summos Editorial. https://www.google.pt/books/edition/Escrita_criativa/Huoj05FT3OsC?hl=pt-PT&gbpv=1&dq=escrita+criativa&printsec=frontcover

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. *Dom Quixote*. <http://hdl.handle.net/10451/4758>

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Porto Editora.

Nóvoa, A. (2010). Os professores e a sua formação. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>

- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In D. Fiorentini, *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional* (283-308). Associação de Professores de Matemática.
https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador
- Owens, J. Spirito, A. & McGuinn, M. (2000). The Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ): psychometric properties of a survey instrument for school-aged children. *Sleep*, 23(8), 1-9. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11145319/>
- Perrenoud, P. (2000). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Porto Editora. (2011). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto Editora.
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill.
- Ramos, A. M. (2017). Livro-objeto: entre o brinquedo e o artefacto. Apresentação. In A. M. Ramos (Ed.), *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (1ª ed., pp. 13-23). Printhauss.
https://livrosobjeto.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/miolo_livro-objeto-provas-5.pdf
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Sage Publications.
- Roldão, M. do C. (2021). Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 13 (28), 79–90.
<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/545>
- Romani, E. (2011). *Design do Livro-Objeto Infantil*. [Tese de Mestrado]. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.
<https://doi.org/10.11606/D.16.2011.tde-11012012-115004>
- Ryan, M. (2001). *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Johns Hopkins University Press.
- Shulman, L. S. & Shulman, H. J. (2009). "How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective". Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano e Bárbara Barbosa Born a partir da edição publicada em *The Journal of Education*, 189(1/2), 1-8.
- Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*(2.ªed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- UNESCO. (2006). *Road Map for Arts Education*.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological*

processes. Cambridge: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1

consequentemente, e como já foi mencionado no relatório anterior, tudo deve decorrer em silêncio, o mais possível. À vista disso, planejei a prática de jogos cujas tarefas e objetivos instigavam um ambiente mais tranquilo, o que não se verificou como uma solução viável. Tal como refere Machado et al. (2021), a educação física é

“(...) o tempo em que as crianças podem correr, gritar, saltar, brincar. Momentos percebidos como mais lúdicos e livres, em que cada criança poderá se expressar e se manifestar corporalmente. Essa ideia de maior liberdade vem acompanhada de práticas que disciplinam, que moldam e governam esse corpo.” (p.48)

As condições atuais reprimem o uso do corpo e, em especial, da voz, que não só afeta a experiência dos alunos, mas também dificulta as tarefas do professor, nomeadamente, o controlo de comportamentos e a comunicação de regras e orientações. Não obstante, ambos os jogos decorreram de modo razoável (Figura 6), tendo o segundo “Jogo da colher e da bola de natal” (Figura 7), introduzido a competição saudável (fator de motivação) citação. Quanto ao meu desempenho, penso que fui capaz de pensar rapidamente numa alternativa ao uso da voz, ao utilizar sons do corpo, como por exemplo, estalar os dedos ou bater levemente as palmas das mãos. Todavia, o uso de tais estratégias não solucionou o problema, sendo que toda esta situação continua a tratar-se de um obstáculo. Este estará sempre presente noutras escolas e noutros espaços e, por isso, continuarei à procura de mais alternativas. Assim, perspetivo-o como um desafio bastante significativo para a minha aprendizagem como fut



Exemplos de relatórios reflexivos e respetiva fundamentação

No período da tarde, na disciplina de Estudo do Meio, o urso Tadeu reapareceu mas desta vez com o mapa do Pai Natal, utilizado para verificar os pedidos de crianças de todo o mundo (Figura 4). Este foi projetado no quadro e mostrava a imagem de quatro crianças, as quais o Tadeu precisava de identificar com urgência pois as suas cartas tinham sido perdidas. Para tal, li algumas descrições do aspeto físico das crianças do mapa e a turma tinha que escutar com atenção e corresponder as características à personagem correta. Todos os materiais utilizados desde o peluche ao mapa criado em *PowerPoint* foram ferramentas importantes para o desenvolvimento da atividade de forma imersiva. Aqui, ressalto a importância do grau de imersividade na gestão de comportamentos especialmente face ao período do dia, visto que muitas das crianças regressam à sala de aula bastante agitadas depois da hora do almoço. Segundo Mehigan e Pitt (2010),

Aprendizagem imersiva é a experiência educacional altamente interativa, onde o envolvimento do aluno com o conteúdo facilita a aprendizagem. Geralmente inclui jogos, simulações e mundos virtuais de aprendizagem. (p.282)

Assim, posso afirmar que o uso da tecnologia já é uma das principais características da minha ação pedagógica como professora estagiária, não só por acreditar plenamente no seu potencial, bem como pelo gosto que detenho na criação de contextos imersivos e educativos. A sua concessão é desafiante mas na minha experiência (inclusive a do presente dia) o resultado é sempre uma enorme recompensa.



Plano de Aula n.º 18

Data 06/05/2024

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos/ Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Matemática • Operações com figuras: Rotação	• Obter a imagem de uma figura plana simples por rotação, com centro num ponto exterior à figura, com amplitude de rotação de quartos de volta (90°) ou de meias voltas (180°), no sentido horário ou anti- horário	• Diálogo estagiária/aluno/alunos sobre as vivências do fim de semana dos alunos • Audição da explicitação do conceito de rotação e visualização de um PowerPoint (ver anexo 1) • Exploração do conceito de reflexão e rotação no contexto real (corpo humano e natureza) • Realização da atividade "Pizzaria simétrica" (ver anexo 2) - Observação da imagem da pizza incompleta - Identificação dos elementos (ingredientes) em falta para que a pizza forme uma simetria de rotação - Disposição dos elementos (ingredientes) em falta nas fatias de pizza correspondentes de modo a completar a simetria de rotação - Recorte e colagem da caixa de pizza no caderno diário • Resolução de uma ficha de trabalho n.º 50 do caderno de atividades • Correção da ficha de trabalho anterior coletivamente	Observação e análise da capacidade de classificar, relacionar e transformar	Computador PowerPoint Esquema da caixa de pizza Peças de cartão e de papel vegetal (ingredientes)	9:00
					9:05
					9:20
					9:50
					10:00
					10:05
					10:20
Matemática • Orientação espacial: Mapas e coordenadas no plano	• Descrever posições recorrendo à identificação de coordenadas, comunicando de forma fluente.	• Atividade Robô SuperDoc ⁽¹⁾ - Audição, por parte de cada grupo de 4 elementos, das indicações atribuídas pelas estagiárias, para a criação de um trajeto - Criação do trajeto a partir de peças (setas) e de uma miniatura do tabuleiro de jogo (ver anexo 3) - Troca dos trajetos concebidos entre grupos - Representação e dos trajetos por todos grupos através da manipulação do robô e indicando a respetiva área e descrição oral do trajeto • Sistematização oral e escrita dos conteúdos/tarefas (sumário)	Observação e análise do modo como os alunos trabalham em grupo e da sua percepção do espaço e pontos de referência.	Computador Vídeo Manual Escolar Lápis de cor	10:25
					10:50
					Recreio
					11:30
					11:35
					11:40
					Almoço

Nota Macroavaliac: n.º 11622

Matemática • Pensamento Computacional: Depuração	• Procurar e corrigir erros, testar, refinar e otimizar uma dada resolução apresentada	• Diálogo estagiária/aluno/alunos sobre o software Scratch • Resolução da tarefa do manual escolar de Matemática "Rotinas" (página 161)	Observação do modo como os alunos representam comunicam o seu raciocínio	Manual escolar de Matemática Computador Scratch	12:00
					Almoço
					14:00
Oferta complementar • Oficina de escrita	• Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas.	• Apresentação dos livros-objetos criados na disciplina de Português ⁽¹⁾ • Reflexão oral e coletiva sobre os trabalhos concretizados	Observação e análise da capacidade comunicativa, reflexiva e crítica dos alunos		14:30
					15:00
Observações/reflexões: ⁽¹⁾ Link: https://www.youtube.com/watch?v=3u7TuWuJsE-					

Exemplo de planificação onde são tidas em conta as aprendizagens essenciais e modos de avaliação

Anexo 2



aprendizagem da consciência fonológica. A atividade implementada foi pensada para todos os alunos embora com destaques para as especificidades educativas de dois alunos, nomeadamente Perturbação do Espectro do Autismo e Mutismo Seletivo, pois ambos apresentam dificuldades ao nível da comunicação, particularmente, a verbalização de enunciados. Desse modo, foi possível tomar os seus conhecimentos e nível de proficiência na consciência fonológica mais perceptíveis, bem como aumentar o grau da sua participação. Assim, concluo-o que este tipos de materiais são ótimos para fomentar



Figura 7 - Atividade "Damião o cão ladrão!"

uma participação mais ativa e inclusiva, tornando a sala de aula num espaço que abraça todos os estilos de aprendizagem e interação.

Exemplos de atividades diversificadas de natureza colaborativa, cooperativa e individual, e referente a uma multiplicidade de interesses, gostos , modos de trabalho e conteúdos. Ainda, registo escrito de um relatório de estágio referente ao 1.º semestre.

Anexo 3

Nessa linha de pensamento, é relevante salientar o papel significativo desempenhado pela minha colega de trabalho cujo apoio mostrou ser imprescindível, em especial nos momentos mais inquietantes, disponibilizando o seu tempo para me auxiliar tanto na elaboração de planificações quer na concretização de materiais. Trata-se de uma pessoa que admiro profundamente e com a qual aprendo diariamente, contribuindo para o meu desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal. É com imenso prazer que compartilho este percurso na sua companhia.

Retirado da reflexão final de estágio do 1.º semestre

Em conclusão, a segunda intervenção teve um impacto mais positivo que adveio da liberdade na planificação e implementação concedida pela professora cooperante. Nesta

Aqui, importa ressaltar que a experiência foi dinamizada de uma forma demasiado complexa para o ano de escolaridade em questão, aspeto sublinha aquando do diálogo e reflexão com a professora cooperante. Tal situação foi recebida com grande surpresa da

Exemplos de interação, diálogos e reflexão com a professora cooperante do 1.º semestre

Anexo 4

A segunda parte da aula envolvia a realização de uma atividade de cariz comunitário, também esta proposta pela professora titular/agrupamento para que as pedrinhas fossem entregues a crianças hospitalizadas. Esta atividade, na nossa opinião, tinha bastante potencial, principalmente pela sua vertente solidária, mas o processo e os resultados não foram os melhores, dada a falta de recursos e materiais para todos os alunos. Apenas existiam 6 pincéis, pouca variedade e quantidade de tinta e nenhuma paleta/godê o que exigiu rotatividade e, por sua vez, resultou na inquietação em sala de

Relato sobre atividade de cariz comunitário retirado de um dos relatórios de estágio do 2.º semestre

Além do mencionado, importa notar que, apesar de o presente trabalho ser uma idealização, não podendo ser verificado o que acontece e como acontece, tivemos em conta alguns aspetos primordiais. Em primeiro lugar, refletimos sobre a exequibilidade do projeto, tendo em conta recursos humanos e monetários. Por último, mas não menos importante, ouvimos a opinião das crianças em contexto de estágio, considerando as suas vontades e gostos. Todo o projeto foi centrado nos desejos dos mais novos, fazendo transparecer a essência do recreio: um lugar de crianças e para crianças.

Conclusões acerca de um projeto de intervenção de recreio, onde é constatada a valorização da opinião das crianças

Anexo 5



Exemplos de atividades criativas, onde as crianças tinham total liberdade de escolha, e de situações espontâneas de votação efetuadas por iniciativa dos alunos

Anexo 6

Na quarta-feira, dia 13 de março, não foi possível concretizar todas atividades previamente estabelecidas no respetivo plano de aula, nomeadamente as tarefas a incrementar no período da manhã, devido à realização da prova de avaliação de Matemática, momento que se estendeu consideravelmente. Todavia, tivemos a oportunidade de prestar auxílio aos alunos na resolução do teste, com dificuldades ao nível da aprendizagem, ao proporcionar a leitura de prova.

Registo retirado de uma relatório de estágio sobre a participação na leitura de prova de alguns alunos.

À DESCOBERTA

Ficha de respostas da equipa

Vamos à descoberta? Aqui tens de registar as tuas respostas às atividades e enigmas que irás resolver.

ZONA A

Coloca aqui a resposta ao enigma:

ZONA B

Pinta a célula da tabela que corresponde ao local no mapa, onde os dois membros de equipa se encontram.



ZONA C

Qual é a sequência correta da narrativa?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

ZONA D

Será que consegues ganhar um selo de aprovação?

ZONA E

Qual é a mensagem secreta?

Ficha de respostas utilizada
como ferramenta de avaliação
e reflexão

À DESCOBERTA Ficha de respostas da equipa Marília

Vamos à descoberta? Aqui tens de registar as tuas respostas às atividades e enigmas que irás resolver.

ZONA B

Pinta a célula da tabela que corresponde ao local no mapa, onde os dois membros de equipa se encontram.

ZONA C Qual é a sequência correta da narrativa?

K E A D F G C B L I H

ZONA D Será que consegues ganhar um selo de aprovação?

ZONA E Qual é a mensagem secreta?

*Todos juntos a fazeremos chegar a todos juntos
porque chegar é tudo!*

ZONA A Coloca aqui a resposta ao enigma: O C é onde está o planeta
o O é o planeta

Anexo 7



Registos fotográficos e escritos de atividades que englobam momentos de reflexão, tal como, apresentação de trabalhos artísticos aliados à discussão de opiniões e a construção de um puzzle aliada à reflexão acerca do percurso de aprendizagem realizado

Anexo 8





CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Certifica-se que **Julia Vasconcelos** participou no Congresso de Investigação em Educação Artística que decorreu no Instituto Politécnico de Viseu, nos dias 24 e 25 de novembro de 2023.

A Presidente da Escola Superior de Educação de Viseu
Doutora Cristina Azevedo Gomes



Certifica-se que:

**Julia
Vasconcelos**

Esteve presente no "Simpósio Internacional em Educação Especial e Inclusiva (SIEEI) - Investigação e Práticas" realizado no dia 16 de maio de 2024, na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu.

Escola Superior de Educação de Viseu, 21 de maio de 2024

A Presidente da Escola

(Maria Cristina Azevedo Gomes)
(Professora Coordenadora)

Anexo 9



Momentos de brincar no exterior

2. Justificação das opções empreendidas para a semana

A presente proposta tem por base duas temáticas principais: a continuação da temática das artes e os direitos das crianças.

Como destacado na planificação anterior, o grande interesse do grupo por atividades de pintura continua a ser a principal motivação para a constante introdução de novos artistas e formas de arte. Este enfoque tem como objetivo proporcionar às crianças experiências enriquecedoras e desafiadoras, incentivando-as a explorar novas possibilidades e a expandir as suas competências e criatividade.

A abordagem aos direitos da criança surgiu em articulação com a celebração do Dia do Pijama (quarta-feira), sendo um tema que permite explorar e reforçar a consciência das crianças sobre os seus direitos de forma lúdica e educativa, promovendo a reflexão sobre temas como igualdade, educação, segurança e proteção. Aqui, ressalta-se o direito a brincar livremente, uma vez que não só se trata de uma atividade que proporciona momentos de alegria e descoberta, mas também promove a criatividade, a

Fundamentação da Planificação II



Anexo 10



Momentos de
exploração de outras
culturas

Anexo 3

Planificação focada numa criança | Tiago

Observações realizadas	Oportunidades a proporcionar
Criança de 4 anos de idade manifesta comportamentos desajustados constantes. Estes parecem advir da falta de novidade, isto é, desinteresse em participar numa rotina com os mesmos brinquedos todos os dias.	Ferramentas que permitam estimular o pensamento criativo, nomeadamente de adaptação e resolução de problemas, a partir das disponibilização de materiais não estruturados que pressupõem diferentes formas de combinação.
Etapas de concretização	Avaliação
Colocar no espaço da sala de atividades um banco e alguns materiais como tubos, rolos de papel, paus, entre outros – início de criação do cantinho das construções.	Observar se a criança demonstra interesse pelos objetos facultados e modo como os utiliza. Analisar de que modo influenciaram o seu modo o seu processo criativo, particularmente na resolução de problemas (autonomamente) aquando da construção de determinados elementos, a partir dos materiais que tem ao seu dispor.

Planificação focada numa criança | Bernardo

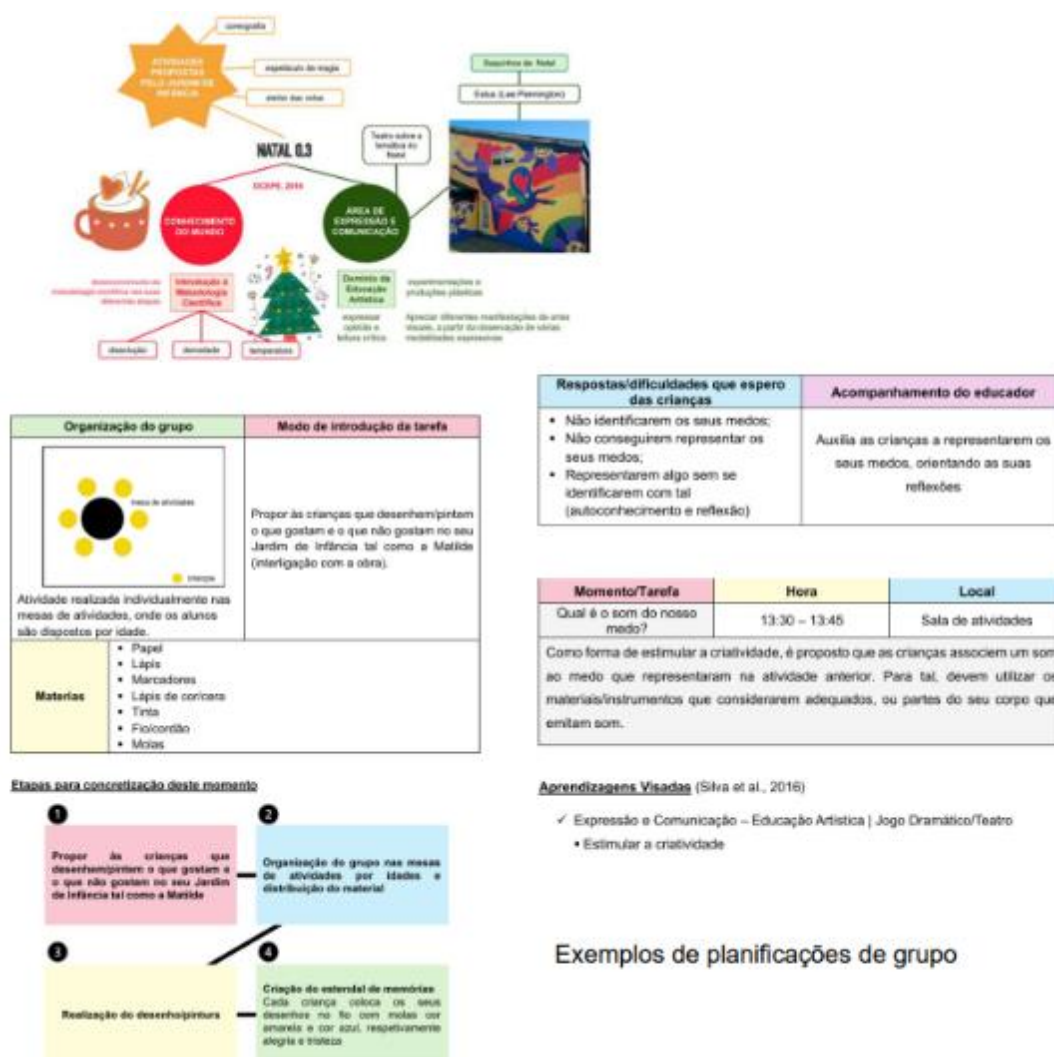
Observações realizadas	Oportunidades a proporcionar
Criança de 3 anos de idade que adora super-heróis e a única que demonstra envolver-se em verdadeiros momentos de faz-de-conta.	Ferramentas que permitam levar a um maior grau de imersividade e ao estímulo da sua imaginação. Através de um maior envolvimento nas suas reações e cenários imaginários, espera-se também promover o desenvolvimento de discursos/enunciados verbais mais complexos.
Etapas de concretização	Avaliação
Colocar no espaço da sala de atividades alguns acessórios de super-herói, como por exemplo, uma máscara e uma capa.	Observar se a criança interessa pelos objetos facultados e modo como os utiliza. Analisar de que modo influenciaram o seu modo de brincar, especialmente no que concerne à complexidade das histórias que vai construindo e o modo como comunica as suas ideias tanto a nível de linguagem verbal como corporal.

Planificações Individuais



Exemplo de desenhos com o meu retrato realizados pelas crianças

Anexo 11



proporcionar um trabalho de qualidade. Já a minha capacidade de reflexão parece ter vindo a melhorar, maioritariamente em virtude dos diálogos e reflexões viabilizados pela professora cooperante. Ainda, um desafio futuro a destacar é a aproximação o mais

Passagem do relatório de estágio II

Anexo 12



Visita da Jardineira

Anexo 13



Visita ao veterinário

Anexo 14



Anexo 15

Prática de Ensino Supervisionada na EPE

24, 25 e 26 de março, 2023

Repensar PRÁTICAS

Do dias 19,20,21,22 e 23 de maio, marcaram o último período de intervenção do estágio individual no contexto da educação pré-escolar, sendo que o presente relatório tem como objetivo descrever e analisar criticamente as atividades desenvolvidas, a organização da ambiente educativo e o meu desempenho enquanto estagiária, ao longo deste ano letivo.




8 PONTOS A CONSIDERAR PARA FUTURAS PLANIFICAÇÕES

Uma das principais aprendizagens desta semana foi a importância da planificação cuidadosa e intencional. Percebi que para obter os melhores resultados em B, é fundamental considerar as características individuais de cada criança, os seus interesses e ritmos de desenvolvimento. Ao planear atividades, procurei incluir propostas diversificadas e adaptadas, que estimulassem a curiosidade, a criatividade e a participação ativa de grupo. De igual forma, compreendi a importância das rotinas como estruturas da vida em sala, as transições entre atividades, os momentos de descanso e até a hora da refeição, pois momentos como estes são fundamentais para o bem-estar das crianças e a construção de um ambiente seguro e acolhedor.

Professora Supervisora: Maria Raposo e Paula Dias
Estagiária: Lúcia Almeida

página 1

Prática de Ensino Supervisionada na EPE

24, 25 e 26 de março, 2023

REFLEXÃO ACERCA DAS OPÇÕES DIDÁTICAS

No seu percurso ao longo destes doze meses, as aprendizagens foram muitas e importantes, marcadas por muitos momentos de reflexão e de crescimento. Foi possível perceber que, embora as opções didáticas sejam muitas, a escolha da mais adequada depende de vários fatores, como o contexto, o grupo e o objetivo da atividade. Durante o estágio, percebi que a escolha da opção didática mais adequada depende de vários fatores, como o contexto, o grupo e o objetivo da atividade. Durante o estágio, percebi que a escolha da opção didática mais adequada depende de vários fatores, como o contexto, o grupo e o objetivo da atividade.






Exemplo de relatório individual

Anexo 16



Anexo 17



Atividades do dia da abelha



Anexo 18



Luminária RPG

protótipo



Adaptação da história do jogo Starport de Kevin Ferrone
realizada por Júlia Vasconcelos
(2024/2025)

Luminária RPG – Como funciona?

Trata-se de um jogo RPG (Role Playing Game), onde os jogadores assumem o papel de personagens que vivem num mundo de fantasia, a Luminária, e podem explorá-lo livremente com a ajuda do Líder. Este protótipo contém uma aventura com tarefas e desafios sendo que a criatividade é a chave para a progressão da história e para a construção de um momento de diversão. **Importa ressaltar que a maioria do conteúdo é uma adaptação de uma das histórias presentes no livro Starport concebido por Kevin Ferrone.**

O principal objetivo da presente adaptação é direcionar os momentos de jogo RPG para a escrita criativa, incentivando as crianças dar asas à sua imaginação, por essa razão a maioria do conteúdo é escrito e não ilustrativo.

Recomendado para 3 a 6 jogadores, onde um possui um cargo especial, o Líder. Este é responsável por conhecer as regras e a aventura e respetivos objetivos a fim de ser capaz de orientar os restantes jogadores.

Peças de Jogo: Cada Jogador precisará de um dado de vinte faces denominado de d20 e uma ficha de personagem impressa.

Caso se verifique necessário ou pertinente também podem usar fichas de pontos e/ou personagens de história, mapas, cartas informativas, brinquedos, figuras, música, entre outros (alguns destes materiais estão disponíveis neste livro).

Tempo: a aventura são projetadas para durar entre 30 a 60 minutos.

Luminária RPG – Como funciona?

Quando se joga um RPG pela primeira vez, as regras, direções e decisões a tomar são aspetos complexos de compreender rapidamente, sendo que existem tabelas que auxiliam na construção da personagem equilibrada. No caso desta adaptação, foi criada a seguinte:

		Classes			
		Feiticeiro/a	Guerreiro/a	Fada	Elfo
Atributos	Força	0	2	0	1
	Inteligência	2	0	1	2
	Carisma	1	1	2	0
Itens/Poderes de início		poção	corda	voar	curativo

Os jogadores podem escolher entre 4 classes diferentes e os respetivos atributos, itens e poderes que a sua escolha oferece. Após a sua escolha devem registar todas as informações na sua ficha de personagem.

O Líder é quem orienta todo o jogo e, por vezes, terá de tomar decisões autonomamente, pelo que existem ajudas e exemplos ao longo da aventura que demonstram como deve prosseguir perante determinado pedido dos jogadores. Contudo, existe ainda a seguinte tabela que exemplifica o grau de dificuldade de algumas ações, as quais podem servir como termo de comparação aquando do momento de jogo:

Dificuldade	Exemplo
0 (automático):	Caminhar pela cidade, conversar com pessoas.
5 (fácil):	Equilibrar-se numa cadeira, saltar por cima de um pequeno buraco, subir uma parede com uma corda.
10 (média):	Subir uma parede sem corda, persuadir um comerciante a dar um pequeno desconto.
15 (difícil):	Arrombar uma porta ou cadeado, nadar em águas tempestuosas.
20 (muito difícil):	Convencer alguém de que és um alienígena, amarrar uma Criatura de Dificuldade 20 para que não escape.
25 (quase impossível):	Saltar por cima de um buraco de 9 metros, voar através de um tornado.

Aventura 1 : Animais de Estimação Desaparecidos

Parte 1 Mensagem Secreta - Introdução

Lê aos aventureiros o seguinte:

É um dia bonito e ensolarado na Luminária, os pássaros estão a chilrear e ouvem-se pessoas pela cidade ocupadas com a sua rotina habitual. Vocês estão a acordar quando de repente ouvem alguém a bater à porta "Toc, toc, toc!" e uma voz alegre anuncia:

- Entrega especial para os aventureiros!

É o Bernardo, o Carteiro da Luminária (mostrar a cartão do carteiro Bernardo). Ele entrega-lhes uma carta e despede-se dizendo:

- Tenham um bom dia! - e desaparece.

Entrega aos aventureiros a carta da Alice. Depois de lerem a carta, pergunta-lhes: "O que gostariam de fazer?"

Depois de chegarem à loja de animais...

Lê aos aventureiros o seguinte:

A Alice diz:

- Olá amigos, preciso da vossa ajuda! Três dos meus animais de estimação desapareceram... Fugiram durante ontem durante o recreio e não voltaram para casa. Estou muito preocupada! Eles gostam de brincar na casa abandonada perto da periferia da Luminária, será que estão lá escondidos? Se conseguirem trazer os meus animais de volta em segurança, dou-vos cinco moedas a cada um. Por favor, ajudem-me!

Depois de chegarem à casa abandonada...

Lê aos aventureiros o seguinte:

Colocar animal

Quando chegam à casa abandonada reparam que está suspensa no ar a 15 metros do chão, parece sinistra e ameaçadora, e á vossa frente encontra-se um precipício. Entre este e a casa existe apenas uma ponte flutuante constituída por pedras instáveis a balançar suavemente. Cada pedra parece que pode cair a qualquer momento, tornando o trajeto uma tarefa perigosa. Ainda a casa tem uma chaminé e numa das suas é possível ver uma criatura robótica a passar para trás para a frente.

O tempo está a esgotar-se, deixando-te com uma decisão a tomar, será que atravessar a ponte pode ser a única forma de salvar os animais? O que vais fazer a seguir?

Aventura 1: Animais de Estimação Desaparecidos

Possíveis Ações		Dificuldade da ação
Atravessar a ponte		10
Poção mágica para voar	1 jogador	0
	2 jogadores	10
Voar	1 jogador	0
	2 jogadores	8
Usar uma corda		16

As sugestões dadas pelos jogadores e que não se encontram na tabela devem ser analisadas pelo líder. Este decide se é possível realizar a ação ou não, e a respetiva dificuldade.

Caso os aventureiros falhem as suas ações, poderão cair no rio abaixo do precipício, onde se encontra uma corda para subirem até à casa ou tentar de novo (escolha realizada pelo líder).

Parte 2 A Casa Abandonada - Desenvolvimento

Nesta parte da aventura, os aventureiros irão explorar a casa abandonada e localizar os animais de estimação. Ao longo da aventura, devem procurar quatro letras douradas que formam a palavra "ABRE", necessária para abrir a porta da sala onde se encontram os animais. A palavra-chave e a localização das respetivas letras que a compõem podem ser alteradas conforme o nível de dificuldade pretendido.

Lê aos aventureiros o seguinte:

Agora encontras-te de pé em frente a uma casa velha que está a cair aos pedaços. A porta da frente está partida e meio aberta, algumas janelas estão partidas. Além disso consegues ver pegadas de mais do que um robot a entrar na casa e ouvir ganidos de animais a choramingar.

Pergunta aos aventureiros: "O que querem fazer a seguir?".

Se precisarem de mais ajuda, podes guiá-los no caminho certo perguntando "Querem entrar pela porta da frente ou procurar à volta da casa?".

Possíveis Ações	Dificuldade da ação
Explorar o espaço exterior	0
Espreitar pela janela	6

As sugestões dadas pelos jogadores e que não se encontram na tabela devem ser analisadas pelo líder. Este decide se é possível realizar a ação ou não, e a respetiva dificuldade.

Descrição do espaço interior página x

Aventura 1: Animais de Estimação Desaparecidos

A Entrada

Lê aos aventureiros o seguinte:

Abrem a porta que range, e a primeira coisa que veem é um robot com quatro braços em forma de garras. Ele diz, com uma voz robótica:

- Mais animais de estimação! - E caminha na tua direção com as garras acionadas.

O robot está prestes a apanhar os aventureiros e, portanto, devem analisar a situação, fazer sugestões e discutir em equipa para chegarem a uma solução.

Robot X

Os Robot X são programados para capturar coisas com as suas garras metálicas e regressar ao seu mestre.

Ataque	agarrar e esmagar com as garras
Poder do ataque	2
Pontos de energia	40



Possíveis Ações	Dificuldade da ação
Convencer o robot que não são animais de estimação	10
Distrair o robot e fugir	10
Combater o robot	16
Reprogramar o robot	14

As sugestões dadas pelos jogadores e que não se encontram na tabela devem ser analisadas pelo líder. Este decide se é possível realizar a ação ou não, e a respetiva dificuldade.

B Sala de Estar

Lê aos aventureiros o seguinte:

Nesta sala, veem uma secretária coberta de livros antigos, uma mesa redonda coberta de lixo, uma mesa retangular onde estava pousado um grande "E" dourado e um baú do tesouro num dos cantos da sala.

Pergunta aos aventureiros: "O que querem fazer?".

Aventura 1 : Animais de Estimação Desaparecidos

O Baú do Tesouro: Na verdade, este é um Devorador de Tesouros. Se os aventureiros examinarem o baú antes de o abrirem, pede-lhes que façam um teste de Inteligência (dificuldade 8).

Se conseguirem pontuação suficiente são capazes de entender que o baú está a mover-se por conta própria. Caso tentem interagir ou abrir o baú despertam o Devorador de Tesouros, ele ganha vida e tenta roubar as moedas de todos.

Devorador de Tesouros

Gostam de tirar moedas, joias e outras relíquias guardando-as para sempre até que alguém os consiga derrotar.

Ataque	Tirar moedas
Poder do ataque	1
Pontos de energia	30



Possíveis Ações	Dificuldade da ação
Propor um negócio	14
Usar ataques básicos	10

As sugestões dadas pelos jogadores e que não se encontram na tabela devem ser analisadas pelo líder. Este decide se é possível realizar a ação ou não, e a respetiva dificuldade.

Se os aventureiros não conseguirem derrotar o Devorador, este usa a sua habilidade de Invisibilidade e tenta fugir. Se ele conseguir ficar invisível, escapa com as moedas roubadas.

Os aventureiros, caso tenham interesse, podem recolher os livros

C A sala do poço

Lê aos aventureiros o seguinte:

Esta sala está cheia de caixas partidas, contentores e lixo espalhado por todo o lado. No centro da sala, há um poço, e em frente ao poço estão três robôs, cada um com quatro braços com pinças que estalam. Quando entram na sala, todos os robôs dizem, em vozes robóticas: "Mais animais de estimação", e correm na vossa direção com as pinças abertas.

Os robots estão prestes a apanhar os aventureiros e, portanto, devem analisar a situação, fazer sugestões e discutir em equipa para chegarem a uma solução.

Aventura 1: Animais de Estimação Desaparecidos

Robot X

Os Robot X são programados para capturar coisas com as suas garras metálicas e regressar ao seu mestre.

Ataque	agarrar e esmagar com as garras
Poder do ataque	2
Pontos de energia	40



x3

Possíveis Ações	Dificuldade da ação
Convencer o robot que não são animais de estimação	10
Distrair o robot e fugir	10
Combater o robot	16
Reprogramar o robot	14

As sugestões dadas pelos jogadores e que não se encontram na tabela devem ser analisadas pelo líder. Este decide se é possível realizar a ação ou não, e a respetiva dificuldade.

Depois de os aventureiros derrotarem os três Robot X, todos ouvem uma voz estranha.

Lê aos aventureiros o seguinte:

Após a batalha, ouvem uma voz estranha e ecoante, que parece vir do poço, dizendo:
- "Alimenta-me!"

O Poço: Se um dos aventureiros lançar pelo menos uma moeda no poço, o balde sobe sozinho e a voz estranha e ecoante diz: "**Bebe a minha água e ganha energia**". Caso bebam a água, restaurarão todas as moedas perdidas.

As Caixas Partidas e Lixo: Se os aventureiros procurarem no meio da confusão, encontram uma mochila velha e podem passar a utilizá-la.

D Sala Roxa

Lê aos aventureiros o seguinte:

Esta sala tem um buraco quadrado no chão num dos cantos de trás e uma mesa com duas letras douradas em cima: "A" e "R". Assim que entram, ouvem uma voz vinda do canto distante, atrás da mesa que suplica:

- "Por favor, não me magoes! Eu posso ajudar-te."

Aventura 1: Animais de Estimação Desaparecidos

A voz pertence a um Robot X, mas diferente dos outros. Este não pensa que os aventureiros são animais de estimação e é amigável.

Possíveis Ações	Dificuldade da ação
Pedir a localização dos animais	10
Fazer perguntas acerca da sala ou dos animais	12
Verificar se o Robot X está a dizer a verdade	14

As sugestões dadas pelos jogadores e que não se encontram na tabela devem ser analisadas pelo líder. Este decide se é possível realizar a ação ou não, e a respetiva dificuldade.

O que o Robot X pode contar aos aventureiros:

- Os animais de estimação estão numa outra sala da casa;
- A sala onde estão os animais está trancada com uma porta de grades;
- A porta de grades pode ser aberta colocando letras douradas na mesa em frente à entrada para formar uma palavra.

Há um buraco no canto desta sala que os aventureiros podem investigar. Se o fizerem, lê o seguinte em voz alta:

Lê aos aventureiros o seguinte:

Olhas para dentro do buraco e vês que ele desce cerca de 6 metros até ao chão. No fundo do buraco, consegues ver uma pequena pilha de moedas.

Possíveis Ações	Dificuldade da ação
Usar uma corda	14
Escalar	14

As sugestões dadas pelos jogadores e que não se encontram na tabela devem ser analisadas pelo líder. Este decide se é possível realizar a ação ou não, e a respetiva dificuldade.

E Sala Roxa

Lê aos aventureiros o seguinte:

Entram num corredor longo. De um lado, há uma mesa com uma letra dourada "B" em cima. Do outro lado, há outra mesa, com quatro buracos quadrados e pequenos. Perto desta mesa, está uma porta constituída por barras de metal, a partir da qual de ouvem animais a ganir.

Os aventureiros conseguem ver através das barras da porta.

Aventura 1: Animais de Estimação Desaparecidos

Lê aos aventureiros o seguinte:

Quando olhas entre as barras da porta, vês três animais de estimação cada um numa gaiola diferente, contudo esta está trancada. Os animais pareciam assustados:

- 1) um tem pelo vermelho, uma cauda comprida e uns longos bigodes;
- 2) outro era muito pequenino e peludo, e tinha uns olhos gigantes;
- 3) E também havia um com um bico laranja e penas azuis e verdes.

No chão da sala, também vês algumas pilhas de feno, uma corda com um gancho de escalada e um baú do tesouro.

Abrir a porta de barras: Para abrir a porta, os aventureiros devem colocar as quatro letras nos quatro buracos da mesa ao lado da porta. Se colocarem na ordem correta para formar a palavra "ABRE", a porta de barras abrirá.

Armadilha: Se as quatro letras forem colocadas na ordem errada, uma armadilha é ativada! Um enorme sopro de vento surge em torno da porta e empurra todos os aventureiros pelo corredor até ao outro extremo. Todos os que estiverem no corredor perdem 1 moeda.

F Sala das Gaiolas

Lê aos aventureiros o seguinte:

Quando finalmente entram na sala, os animais ficam felizes por vos ver, contudo estão cansados e as suas gaiolas estão trancadas.

Gaiolas: Possuem um sistema de abertura fácil de abrir para quem tem mãos e dedinhos.

Feno e Corda com gancho: Se os aventureiros quiserem podem interagir, usar e/ou guardar o feno e a corda com ganchos.

Baú de tesouro: Está trancado com um cadeado velho e enferrujado. Um aventureiro pode tentar abrir o baú ao forçar a fechadura e se conseguir irá encontrar um prémio escolhido pelo líder, como por exemplo, moedas, poções, vestuário, entre outros.

Possíveis Ações		Dificuldade da ação
Alimentar os animais		0
Abrir o tesouro	Com força	4
	Com magia	6

As sugestões dadas pelos jogadores e que não se encontram na tabela devem ser analisadas pelo líder. Este decide se é possível realizar a ação ou não, e a respetiva dificuldade.

Aventura 1: Animais de Estimação Desaparecidos

Parte 3 O Regresso dos animais - Conclusão

Depois dos aventureiros encontrarem os animais de estimação, precisam de voltar à Loja de Animais de Estimação da Luminária. Se algum deles tiver a habilidade de Teletransporte, podem lembrá-los de a usar para regressarem imediatamente à loja, caso contrário, terão de atravessar o abismo novamente antes de regressarem.

Possíveis Ações	Dificuldade da ação
Pedir ajuda aos animais	0
Usar uma corda	14
Voar	10

As sugestões dadas pelos jogadores e que não se encontram na tabela devem ser analisadas pelo líder. Este decide se é possível realizar a ação ou não, e a respetiva dificuldade.

Depois de chegarem à loja de animais...

Lê aos aventureiros o seguinte:

Quando a Alice vê os seus animais, salta de alegria:

- "Obrigada, obrigada, obrigada!" - grita com grande entusiasmo - "Estou tão feliz por ver os meus queridos animais!".

Logo a seguir, procura o seu saquinho de moedas entre os bolsos do seu casaco e entrega-vos as moedas prometidas, exatamente 5 moedas a cada um.

Fim

Prémios: Atribui a cada aventureiro três pontos de Experiência por terem completado com sucesso a sua missão e pede-lhes que registem esses pontos na sua ficha de personagem. Se os aventureiros estiverem no primeiro nível, três pontos de experiência permitirão que alcancem o nível dois.

O que acontece a seguir? Tudo depende da vontade dos aventureiros e do líder. Podem querer explorar mais o mundo da Luminária, conversar com os habitantes, usar as suas moedas para comprar coisas, ou saltar para a próxima aventura!

Materiais de apoio



Bernardo

Um carteiro mágico que se teletransporta para entregar correio e notícias. Se quiseres enviar uma mensagem para alguém na Luminária, tens de dizer o nome do Yooli três vezes e ele aparecerá para recolher e entregar o teu correio.



Alice

Uma gnoma pequena, alegre e muito colorida, que anda por Luminária montada no seu gato voador. Ela adora animais de estimação e gere a Loja de Animais de Estimação da Luminária.

Cartas de personagem

Queridos Amigos,

Os meus animais de estimação desapareceram e preciso da vossa ajuda. Por favor, venham ter comigo à Loja de Animais para eu vos contar o que aconteceu.

Alice



Carta da Avi

Anexo 20

Escolhe a tua classe!

Como serias no mundo da Luminária?

Feliceiroa


Guerreira


Fada


Elfo







Escolhe a tua classe!

Qualidades

Gosto de...

Quem sou eu?

Defeitos

Não gosto de...

		Classes			
		Feliceiroa	Guerreira	Fada	Elfo
Atributos	Força	0	2	0	1
	Inteligência	2	0	1	2
	Carisma	1	1	2	0
Habilidades de classe		poção	corda	voar	curativo

Anexo 21

gosto de andar
nas cammas slabo
micos,

Lunagática

não gosto de andar
na

o gosto de fazer
amigos



31-11

O meu nome é Lunagática. Gosto de andar nas cammas slabo micos. Gosto de fazer amigos. Não gosto de andar na. O gosto de fazer amigos. O gosto de andar nas cammas slabo micos.

qualidade bonita

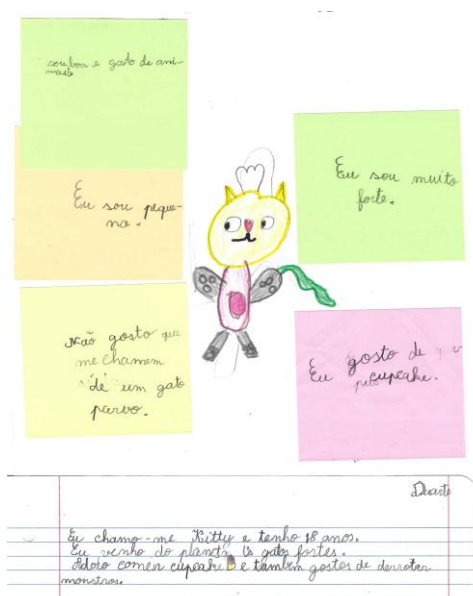
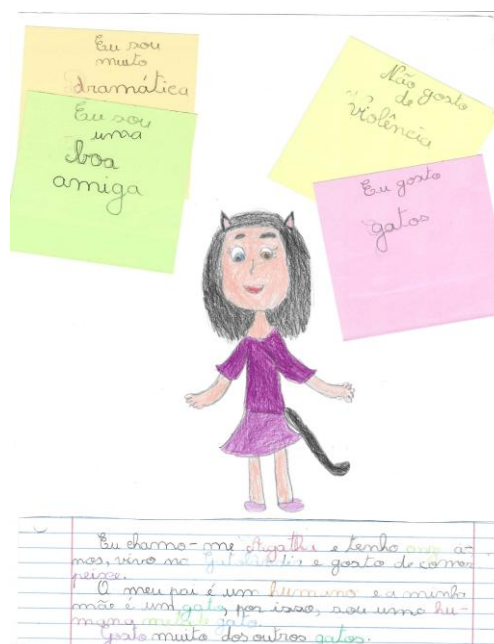
gosto de andar

o gosto de andar nas
cammas

Depois de andar



O meu nome é Lunagática. Gosto de andar nas cammas slabo micos. Gosto de fazer amigos. Não gosto de andar na. O gosto de fazer amigos. O gosto de andar nas cammas slabo micos.



the girls
to brother.

the year the hole



Shamo - m. Volvo e leito e arvo, ~~at~~ ^{at} ~~em~~ ^{em}
 Noo no mundo das parquias.
 E eu gosto de comer tantas coisa que nem lembro
 de digitar então vou me ar qd eu lembro: parquias
 de alguns brasis, arvo, q'que e aham.



↳ salten em plataforma (torreão)

gesto de
Comien

degiro
dormir muito

não gosto de
trabalhar

Questo è... la bella
e malinconica

2. Exile - Exile from a crown.

Regular. Ex. 100. 1000.



Josto de coruças, N-
 tra, maguigom, abronde-
 gos, rajul togeira, amonisi
 e de magens.



As minhas qualidades são
dipentida, amiga, sim
patica, leal.

Les meus defectes són
en chetè

O meu nome é Alfonso e tenho 7 anos.
Gosto de brincar e sou muito descontraído.

elle parle de prison.

2.11.1944 - Monte Argente



La memoria è la capacità di ricordare informazioni e dati passati.
 Esistono tre tipi di memoria:
 1. memoria sensoriale: registra le informazioni che entrano in contatto con gli organi dei senzi.
 2. memoria corta: registra le informazioni che sono in uso in quel momento.
 3. memoria lunga: registra le informazioni che sono in uso in quel momento.
 La memoria lunga è divisa in due parti: la memoria esplicita e la memoria implicita.
 La memoria esplicita è la memoria che registra le informazioni che sono in uso in quel momento.
 La memoria implicita è la memoria che registra le informazioni che sono in uso in quel momento.

Eu chamo-me João Murilo. Também se amor
vivo com 7 Irmãos. 
gosto de comer doces, peixe e gosto de
beber água e água com gás. Eu gosto
de muito leite e não gosto de verduras.
me quero falar de si.
Boa noite pra ti e aos teus. 

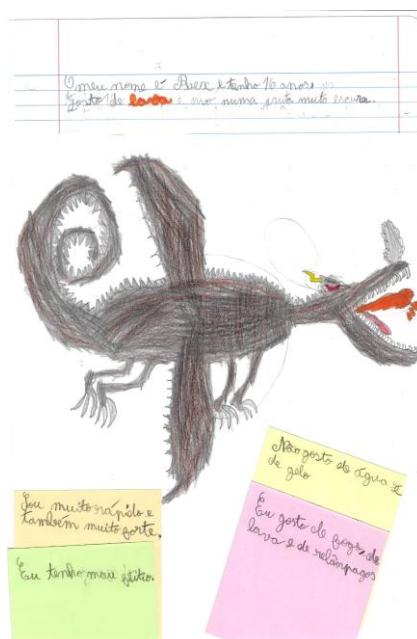
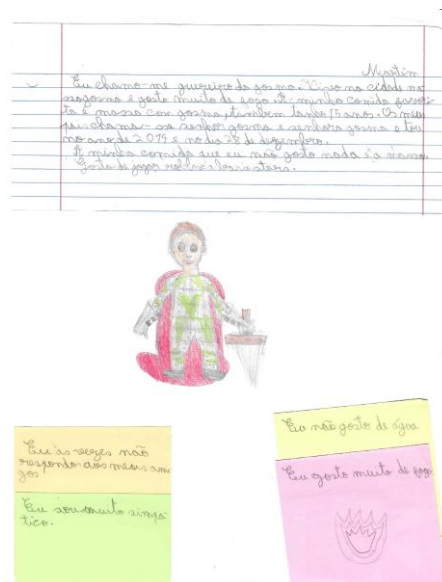


O meu deqrito é
falso algo mas as-
neiras

Eu não gosto de
bruxas

A minha qualidade é escrever muito bem

E eu gosto de brincar



Anexo 22





Anexo 23



Anexo 24

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.



Planifica o teu texto

Como se chama? Chama-se Galvão.
Como é o seu corpo? O seu corpo é de estrutura alta e é bonito.

Usa acessórios? Usa uma espada e uma bengala.

Quais são as suas características físicas? Tem chifres e argolas, é gordo e a cauda é comprida.

Escreve o texto

Apresenta o animal

Encontrei um animal chamado Galvão no país da Lusitânia.

O seu corpo é de estrutura alta e é bonito.

Ele usa uma espada e uma bengala. Tem chifres e argolas, gordo e cauda comprida.

Enumera as características

Da minha opinião, o Galvão era muito simpático.

Dá a tua opinião

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☒ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☒ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☒ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☒ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.

Joana



Planifica o teu texto

Como se chama? Marques do Porgato
 Como é o seu corpo? O seu corpo é de estatura média e é magrículo.

Usa acessórios? Ele usa relógio.

Quais são as suas características físicas? Tem duas pernas como a maioria da maioria, pontos característicos na barriga e orelhas arredondadas.

Escreve o texto

Apresenta o animal

Porgato
 O Porgato vive no país da Suméria, é de estatura média e magrículo. Tem duas pernas como a maioria da maioria e orelhas arredondadas. Gosta de escalar objetos altos.

Enumera as características

O Porgato é muito amigo dos outros e é brincalhão.
 O Porgato é muito prestativo e faz coisas muito legais.
 Ele é muito amigável, aventureiro e engraçado.

Dá a tua opinião

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☒ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☒ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☒ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☒ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.



Planifica o teu texto

Como se chama? Chama-se Vagacinto

Como é o seu corpo?

O seu corpo é de estatura pequena, gordo, estranho, mas engraçado.

Usa acessórios?

Sim, ele usa uma faixa branca e uma espada de madeira na pata esquerda.

Quais são as suas características físicas?

Ele é gordo, peludo, tem patas pequenas até parecer ter patitas nas patas.

Escreve o texto

Apresenta o animal

O Vagacinto é um animal que eu vi no mundo da Suaminda. O seu corpo é de estatura pequena, gordo, estranho, mas engraçado.

O Vagacinto tem a cabeça oval, duas orelhas uma delas tem um brinco, ele também tem pequenas manchas brancas.

Enumera as características

Ele tem um laço na cabeça, uma das grandes como as orelhas.

Este animal, tem o corpo cheio de pelo castanho escuro, uma cauda peluda de gato, patas de galinha cor-de-rosa.

Tranca sempre com uma espada numa das patas para se defender dos ataques dos inimigos.

O Vagacinto é o logotipo da personagem Flak e luta como um profissional.

Dá a tua opinião

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☒ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☒ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☒ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☒ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.



Planifica o teu texto

Como se chama? Bhanna - de Pasmoura

Como é o seu corpo?

O seu corpo é de estatura pequena, mas é bonita.

Usa acessórios?

Os Pasmouras têm uma coroa na cabeça.

Quais são as suas características físicas?

Ela tem uma pelagem branca, uma coroa como uma coroa mas não é uma coroa, tem dentes grandes e um pelo branco e preto.

Escreve o texto

Apresenta o animal

A Bhanna

A Bhanna é um animal que vive na casa da Chama. Ela é branca e tem uma coroa dourada. É muito bonita.

Enumera as características

A Bhanna tem uma coroa dourada, mas é bonita. Ela tem dentes grandes e um pelo branco e preto.

A Bhanna é branca e tem uma coroa dourada. Ela tem dentes grandes e um pelo branco e preto.

Ela tem dentes grandes e um pelo branco e preto.

A Bhanna é muito bonita, mas também é muito fofa. Ela adora fazer coisas bonitas, e quando ela faz, ela fica muito feliz.

Dá a tua opinião

Esta coroa é tão bonita, mas não é uma coroa. Ela é tão bonita!

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☒ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☒ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☒ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☒ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.



Planifica o teu texto

Como se chama? Yagacabe
Como é o seu corpo?

O seu corpo é de estatura média, é engraçado e bonito.

Usa acessórios?

O yagacabe usa uma colar na pescoço.

Quais são as suas características físicas?

As suas características físicas, é gorda e tem pelo branco com pintas pretas.

Escreve o texto

Apresenta o animal

Yagacabe
Yagacabe é um animal do país da Timor-Leste.

Enumera as características

Este animal tem o corpo de tamanho médio. O gato yagacabe tem o corpo gordo e tem tatuagens com um coração, uma estrela, um círculo. Tem também o pelo branco com pintas pretas.

coço.

Ele usa um colar dourado e brilhante no pescoço. O yagacabe é engraçado, simpático, bondoso, faz muito ziguezague enquanto vê televisão e tropeça quando anda.

Dá a tua opinião

O gato yagacabe gosta de brincar muito. O gato yagacabe é tão engraçado como um sapinho!

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☒ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☒ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☒ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☒ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.



Planifica o teu texto

Como se chama?

Como é o seu corpo?

Usa acessórios?

Quais são as suas características físicas?

Escreve o texto

Apresenta o animal

Enumera as características

Dá a tua opinião

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☒ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☒ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☒ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☒ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.



Planifica o teu texto

Como se chama? Chama-se Coelho

Como é o seu corpo?

O seu corpo é de estatura pequena e gordinho, é encolado.

Usa acessórios?

Usa garços de molas de coroa nos pés da cabeça e sapatos de couro cor-de-laranja.

Quais são as suas características físicas?

Tem orelhas de couro e seu corpo é feito de folhas verdes e tem uma cabeça em formato de bolacha.

Escreve o texto

Apresenta o animal

O Coelho

Existe um animal da raça da Lúminas chamado Coelho. O seu habitat natural são as florestas de couro colorido e gosto de lerimar.

Enumera as características

O Coelho tem orelhas de couro cor-de-laranja. Também usa garços de molas de couro nos pés da cabeça, olhos brilhantes e dentes afiados.

O seu corpo é feito de folhas verdes. As suas patas são curtas e tem garras afiadas.

Dá a tua opinião

Ele é magrinho e baixinho, dá o salto muito alto, corre rápido. Usa sapatos de couro cor-de-laranja, tem uma cabeça em formato de bolacha.

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☒ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☒ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☒ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☒ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.



Planifica o teu texto

Como se chama? Chama-se Tati

Como é o seu corpo?

O seu corpo é de estatura média e é magro.

Usa acessórios?

Não

Quais são as suas características físicas?

Ele é coberto de escamas e tem uma carapaga verde escura.

Escreve o texto

Apresenta o animal

O Tati
No país da Luminária saltei uma tartaruga bebé que se chamava Tati.

Enumera as características

O seu corpo é de estatura média e gordo. A sua cabeça é pequena e a cor verde. Tem os seus olhos pretos e está sempre bem-disposto.
A sua carapaga é de tamanho média e de cor verde escura. Tem uma cauda pequena.

Dá a tua opinião

O Tati é lento, é simpático e gosta de brincar com os peixes e as alfarinhas.
Ele anda sempre com as patas abertas e é tão bonito que parece uma flor.

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☒ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☒ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☒ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☒ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.



Planifica o teu texto

Como se chama? Chama-se gurgato

Como é o seu corpo? O seu corpo é de estatura pequena.

Usa acessórios? Não usa acessórios.

Quais são as suas características físicas? É pequeno tem boca, tem bigodes, tem pelo preto e branco.

Escreve o texto

Apresenta o animal

O gurgato
No país da Sumamânia, eu encontrei um
animal que se chama gurgato.

Enumera as características

Ele é de estatura pequena. Tem olhos pequenos
e pontiagados. Os olhos são pretos e a boca
pequena. O corpo tem pelo cor de rosa e branco
e patas pequenininhas. Ele é um gato com corpo
de gelado. Ele dança-se aos ziguezagues
Nos lugares das patas tem um cone de bolacha
como os gelados.
Se eu pudesse levava-o para casa porque ele é
tão fofo!

Dá a tua opinião

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☐ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☐ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☐ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☐ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.



Planifica o teu texto

Como se chama? Chama-se Bãoquente

Como é o seu corpo?

O seu corpo é de estatura pequena e de forma alongada como se fosse um cachorro quente.

Usa acessórios?

Quais são as suas características físicas?

Tem o corpo coberto de pelo amarelo, albedo do e tem uma cauda que parece uma salchicha.

Escreve o texto

Apresenta o animal

O Bãoquente
O Bãoquente é um dos três animais que eu tenho na minha família.

Enumera as características

Ele é pequeno mas também é rápido.
O Bãoquente é coberto de pelo castanho, ele é uma mistura de cachorro quente com um cão.

As suas costas são um pedaço de cachorro quente, que não é comestível, porque faz parte do corpo dele.

As patas dele são pequenas, mas correm muito rápido e a sua cauda é uma salchicha.

Dá a tua opinião

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☐ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☐ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☐ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☐ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.



Planifica o teu texto

Como se chama? Chama-se Pagoto.

Como é o seu corpo?

O seu corpo é de estrutura arredondada, a gata, é diferente, é um gato e é feroz.

Usa acessórios?

Tem uma coroa esculpida no seu corpo.

Quais são as suas características físicas?

Tem bigodes muito longos, olhos azuis, orelhas arredondadas e uma cauda longa.

Escreve o texto

Apresenta o animal

O Pagoto

O Pagoto é um animal da família felina.

Ele tem orelhas grandes de cor castanha e também tem gata no corpo do corpo e na cauda, mas ele é feroz e muito bonito. Orelhas arredondadas e bigodes longos. A estrutura é arredondada e a gata é feroz.

Enumera as características

O Pagoto tem bigodes arredondados e ferozes. Ele é muito bonito, mas quando ele está irritado fica muito agressivo e furioso.

Tem gata arredondada e uma coroa no corpo do corpo.

Ele adora o seu dono que é um menino e muito bonito.

O Pagoto é tão grande tão como um gato!

Dá a tua opinião

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☒ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☒ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☒ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☒ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.



Planifica o teu texto

Como se chama? Chamar-se Gales

Como é o seu corpo?

O seu corpo é de estruturas pequenas e muito e é muito pequeno.

Usa acessórios?

Ele usa um quadro com uma borboleta porque ele gosta muito de desenhos e de borboletas.

Quais são as suas características físicas?

O Gales tem um corpo cheio de listras e seu corpo é de cor verde água. Tem um manchar rosa no olho e tem uma orelha rosa e outra amarela.

Escreve o texto

Apresenta o animal

O Gales
O Gales é um dos animais que eu adoro muito.

Enumera as características

Ele tem olhos azuis claros. Uma orelha amarela e outra rosa. Tem o nariz rosa e uma bigode pontas como o caracão. O corpo é verde água e tem borboletas nas costas, verde água de volta. Uma mancha rosa e antenas.

O seu corpo é cheio de listras. O corpo é verde água. Duas asas com pintas azuis e um rabo peludo.

Ele tem um quadro porque gosta de desenhos e também gosta de borboletas.

Dá a tua opinião

O Gales é muito simpático mas é pouco tão tranquilo!

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☒ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☒ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☒ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☒ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.



Planifica o teu texto

Como se chama? Liliana o Gafoso

Como é o seu corpo?

O seu corpo é de estatura pequena e muito encolado.

Usa acessórios?

Não tem o cabelo muito brilhante.

Quais são as suas características físicas?

Ele tem uma orelha pequena e a outra é grande.

Escreve o texto

Apresenta o animal

O Gafoso

O Gafoso é um animal doméstico que vive na casa da Alice, na paisagem da Luminária.

O Gafoso tem uma cabeça muito brilhante e pequena.

Ele tem uma orelha muito pequena e a outra é muito grande.

Enumera as características

É um gato de cor rosa muito bonito, como por exemplo, leguminas, muito de gato e pequeno.

O seu corpo é de estatura pequena e tem um ar muito encolado.

Dá a tua opinião

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☐ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☐ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☐ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☐ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.

Planifica o teu texto



Como se chama? Ghammaral Gampim
Como é o seu corpo? O seu corpo é de estatura baixa.

Usa acessórios?

O Gampim usa um colar de joias e uma pulseira.

Quais são as suas características físicas?

O Gampim é baixo, gordinho e fofo, e gracioso, engraçado e bonito, muito divertido.

Escreve o texto

Apresenta o animal

O Gampim
O Gampim é um gato-pingüim.
A estatura do Gampim é ser muito baixa.

Enumera as características

Ele tem as orelhas pequenas, arredondadas e as patas de pingüim.
Gampim tem um nariz redondo e a boca pequena e as suas bochechas rosadas e por isso engraçado.

Dá a tua opinião

Usa um lindo colar de pedras preciosas ao pescoço.
O Gampim não tem pernas mas tem patas de pingüim.
Ele é fofo, engraçado e bonito, mas é um bocado tímido.

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☒ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☐ sim ☒ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☒ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☒ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.



Planifica o teu texto

Como se chama? Chama-se Leonor

Como é o seu corpo?

O seu corpo é de estatura média, esticado, diferente e bonito.

Usa acessórios?

Usa uma corrente de ouro e brincos com formato de flor.

Quais são as suas características físicas?

As suas características físicas são: olhos de cão e cascos de cavalo.

Escreve o texto

Apresenta o animal

O Leonor
O animal que eu conheço no país da Brincar chama-se Leonor.

O seu corpo é de estatura média, diferente, bonito. Ele é metade cão, metade cavalo.

Enumera as características

Usa uma corrente de ouro ao pescoço e brincos com formato de flor.

O Leonor tem duas orelhas de cão e quatro cascos como os cavalos.

Ele é muito brincalhão, gosta de andar a passear pelas ruas e é muito dedicado ao seu dono.

Dá a tua opinião

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☒ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☒ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☒ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☒ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.



Planifica o teu texto

Como se chama? Chama-se Gailhidore

Como é o seu corpo?

O seu corpo é de estatura média, é inatleta, é bonito e é engraçado

Usa acessórios?

Ele tem um relógio e um chupa-chupa na mão porque gosta de comer doces.

Quais são as suas características físicas?

Ele tem o corpo coberto de pelo e as suas orelhas e as suas patas são coloridas

Escreve o texto

Apresenta o animal

O Gailhidore

Este coelhinho chama-se Gailhidore e vive na
praia da Trindade.

O seu corpo é de estatura média, é inatleta, é bonito
e é engraçado.

Enumera as características

O Gailhidore tem as orelhas coloridas e muito compridas. A sua cauda é redonda e branca como a neve. Tem as orelhas pretas, as bigodes azuis e a nariz dele é em forma triangular. Na sua barriga está uma tatuagem em forma de coração.

Ele usa sempre um chupa-chupa e um relógio na mão, porque é muito guloso.

Dá a tua opinião

O Gailhidore é tão fofo como uma almofada!

Revê e melhora o teu texto

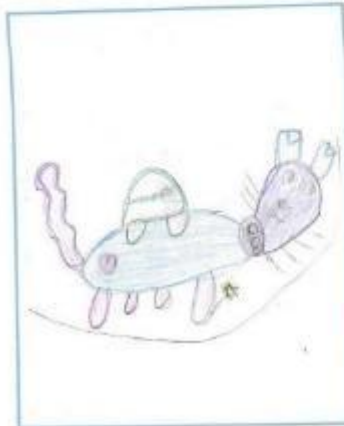
Apresentaste o animal? ☒ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☒ sim ☐ n/

Respeitaste as regras de ortografia? ☒ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☒ sim ☐ n/

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.



Planifica o teu texto

Como se chama? Chama-se Golcão.

Como é o seu corpo?

O seu corpo é de estatura média, é
invelhas, bonito e engraçado.

Usa acessórios?

Os acessórios que ele usa é uma
calça com bolinhas, uma gravata e
uma mochila verde.

Quais são as suas características físicas?

Ele tem o corpo azul, a cauda cor
de rosa, a cabeça cor rosa, uma ta-
tagem de coração, não é grande nem
pequeno e ele é forte porque consegue levantar
tan coisas.

Escreve o texto

Apresenta o animal

O Golcão

Enumera as características

Golcão vive na casa da Luísimaria.
O seu corpo é de estatura média, diferente, é
invelhas, bonito e engraçado.
Ele tem uma calça de cor rosa, tem uma
ligação grande, um nariz triangular, um
olho muito pequenino e uma orelha
azul.

Dá a tua opinião

O corpo dele também é azul. Tem uma ta-
tagem de coração e umas patas cor-de-rosa.
Uma cauda de endinhas.
Ele usa uma calça de cor rosa e uma gra-
via com uma estrela na ponta das patas.
O Golcão é tão forte que parece muscu-
loso.

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☒ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☒ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☒ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☒ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.



Planifica o teu texto

Como se chama? Gicão - o gato
 Como é o seu corpo? O seu corpo é de estatura pequena e estranha.
 Usa acessórios? O Gicão usa uma coleira com um quique.
 Quais são as suas características físicas? Tem pelos cinzentos e brancos, tem pequenas patas e tem um bico pequeno.

Escreve o texto

Apresenta o animal

O Gicão
O Gicão é um animal muito mais do que é muito estranho.

Enumera as características

O seu corpo é de estatura pequena e estranha.
O Gicão tem as orelhas brancas e brancas e o corpo todo com listras brancas.
Este animal tem o corpo coberto de pelos cinzentos. Usa, na verdade, uma coleira com um quique dourado.
Ele, também, tem pequenas patas e um bico pequeno.

Dá a tua opinião

O Gicão parece uma criança como um gato.
Ele é tão pequeno que parece uma criança e tem o corpo todo com listras brancas.
O Gicão é tão pequeno como o gato que sei das barbas.

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☒ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☐ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☒ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☐ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alicé.



Planifica o teu texto

Como se chama? *Chama-se Tigre.*

Como é o seu corpo?

O tigre tem o corpo grande e metade peixe, metade tigre.

Usa acessórios?

Ele usa uma esxada de gelo.

Quais são as suas características físicas?

É peludo e tem escamas e uma cor alta, forte, diferente e bonita.

Escreve o texto

Apresenta o animal

Tigre

O Tigre é de estatura grande e é metade tigre e metade peixe.

Tem duas patas ^{de peixe} e uma esxada de gelo, e as escamas são no corpo todo.

Enumera as características

O Tigre tem o corpo de cor-laranja, uma longa cauda, escamas azuis, tem as escamas no corpo todo, e as escamas são de cor-laranja. Tem também as escamas de cor-laranja.

Ele é mais do que inteligente, mais forte, mais rápido e mais bonito do que os outros animais.

Dá a tua opinião

É um animal bonito que fica famoso com os seus olhos.

Revê e melhora o teu texto

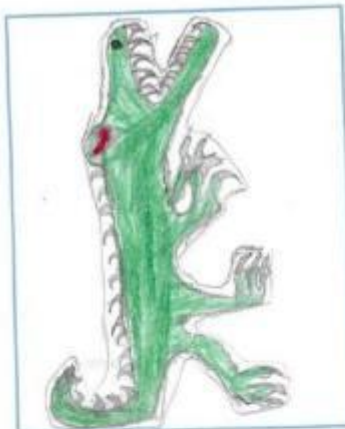
Apresentaste o animal? ☐ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☒ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☒ sim ☐ não

Useste a pontuação corretamente? ☒ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.



Planifica o teu texto

Como se chama? Dinorex
Como é o seu corpo? O seu corpo é de estatua, muito grande, um dinossáurio, o seu corpo é verde e acastanhado.

Usa acessórios? Ele não usa nenhum acessório.

Quais são as suas características físicas? Tem pernas de dragão, é de cor verde e cinzenta, tem uma boca grande e uma cauda enorme.

Escreve o texto

Apresenta o animal

O Dinorex

Enumera as características

O Dinorex é uma espécie rara, acastanhada e verde. É um monstro! O seu corpo é muito grande, tem uma boca grande e dentes muito afiados. O Dinorex veio do país da Austrália e é um pouco tímido e os seus olhos são muito pequenos.

O Dinorex tem o corpo coberto de escamas de bronze e os dentes de dinossáurio. A cauda dele é enorme. As suas patas têm garras muito afiadas. O corpo do Dinorex é muito verde. O corpo dele é de estatua, muito grande.

Dá a tua opinião

O tom de verde do corpo do Dinorex é tão verde como a relva!

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☒ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☒ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☒ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☒ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.



Planifica o teu texto

Como se chama? Chama-se Escalero

Como é o seu corpo?

O seu corpo é de estatura média, muito magro e 'estilha'.

Usa acessórios?

Usa chapéu de aniversário.

Quais são as suas características físicas?

Tem juba peluda, tem um tronco e dorso de cor verde que pisca e uma cauda também muito peluda.

Escreve o texto

Escalero

Apresenta o animal

Um dos animais que eu tenho na casa da minha família chama-se Escalero. O seu corpo é de estatura média, é muito magro e 'estilha', tem uma juba peluda e parte do corpo a piscar.

Enumera as características

O Escalero usa um chapéu de aniversário, porque pensa que faz anos todos os dias. O Escalero tem uma juba peluda, tem um tronco e dorso de cor verde que pisca e uma cauda também muito peluda.

Dá a tua opinião

O Escalero é muito engraçado e gosta de comer muito. Ele ama que, por vezes, lhe dê um abraço de verdade, porque é boa pessoa quando abraça alguma coisa e tem pena e ele não gosta de ver pessoas tristes.

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☒ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☒ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☐ sim ☒ não

Usaste a pontuação corretamente? ☒ sim ☐ não

Escreve um texto descritivo sobre um dos três animais de estimação da Alice.



Planifica o teu texto

Como se chama? Chama-se girafopeira
 Como é o seu corpo? O seu corpo é de estatura alta, é invertebrado, mas engracado.

Usa acessórios?

Alça

Quais são as suas características físicas?

Ele tem pelo castanho tem pernas altas, tem olhos com cor de alça, tem pontos esverdeados.

Escreve o texto

Apresenta o animal

O girafopeira
O animal que eu salvei chama-se girafopeira.
O seu corpo é de estatura alta, invertebrado, mas engracado!
Encontrei-o quando fui ao rio da Luminária.
Ele tem o corpo coberto de escamas de madeira, seu pelo é alça como o da girafa, tem dois olhos como duas antenas.

Enumera as características

O girafopeira tem pernas cobertas de pelo como o leão.
O corpo é composto de comprimentos médios e tem quatro patas.
Ele é muito rápido quando se desloca na água.
É forte, rápido e inteligente, bondoso.
É o mais especial que sacrificou a minha vida para o salvar!

Dá a tua opinião

Revê e melhora o teu texto

Apresentaste o animal? ☒ sim ☐ não

Referiste todos os seus traços físicos? ☐ sim ☐ não

Respeitaste as regras de ortografia? ☒ sim ☐ não

Usaste a pontuação corretamente? ☒ sim ☐ não

Anexo 25

