



Instituto Politécnico de Portalegre  
Escola Superior de Educação



# *Palavras que nos embasam*

**A escrita criativa no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório final - Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Soraia Isabel Santos Monteiro

Orientadora: Professora Doutora Teresa Mendes

Portalegre, fevereiro de 2015

Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação

# *Palavras que nos embalam*

**A escrita criativa no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório final - Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Soraia Isabel Santos Monteiro

Orientadora: Professora Doutora Teresa Mendes

Portalegre, fevereiro de 2015

Aos meus pais e irmã  
por acreditarem sempre nas minhas capacidades  
e nunca me terem deixado fraquejar  
nos momentos de dificuldades.

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à professora doutora Teresa Mendes, por todo o apoio, motivação e inspiração. Por me ajudar a ultrapassar todas as barreiras tanto na Prática de Ensino Supervisionada como no decorrer deste relatório final.

Aos professores orientadores, por estarem sempre atentos às minhas fragilidades e me ajudarem a crescer enquanto professora.

Aos professores cooperantes, e em especial à professora Conceição Gordo, por dispensarem as suas turmas para realizar o meu projeto, dando-me motivação para nunca desistir.

Aos colegas professores de outras turmas e outras áreas curriculares, nomeadamente Anabela Rijo e Ana Pinheiro, e às assistentes operacionais com quem confraternizei nos momentos de pausa, e que sempre estiveram disponíveis para me auxiliar e me ouvir nos momentos mais difíceis.

Aos meus alunos do 3º ano da Escola da Praceta e dos 5º e 6 anos da Escola Cristóvão Falcão de Portalegre, que foram sempre, interessados, motivados, participativos e que mostraram sempre vontade de ir mais além, permitindo assim que este projeto pudesse concretizar-se.

Às minhas colegas, por muitas vezes ouvirem os meus desabaços e terem sempre a palavra amiga e de incentivo de que precisava.

Um especial agradecimento à D. Ermelinda e ao Sr. João, por serem os avós, os pais, os amigos, os confidentes desta longa caminhada, por acreditarem sempre nas minhas capacidades, por me darem ânimo, colo, confiança. Obrigada por tudo!

Aos meus pais, por sempre acreditarem que iria ser possível concluir este sonho com sucesso, por permitirem que este momento acontecesse, por me terem sempre incentivado a nunca desistir, por estarem incondicionalmente ao meu lado, por estarem sempre atentos a pormenores que fizeram a diferença.

À minha querida maninha, por me ajudar nos momentos de fraca inspiração e algum cansaço.

A toda a família, avós, tios, primos por terem estado sempre a meu lado e por serem a minha fonte de inspiração.

A todos a minha profunda gratidão!

Bem hajam!

## Resumo

A leitura e a escrita mantêm entre si relações de grande proximidade sendo praticamente indissociáveis. Na verdade, nas últimas décadas, a investigação tem vindo a demonstrar que a aprendizagem da leitura e da escrita se processa praticamente em simultâneo e que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, essa relação entre os dois domínios se vai intensificando. Assim, sabemos hoje, que quanto mais se lê melhor se escreve, da mesma forma que quanto mais se escreve maior é a capacidade de compreender os textos lidos.

Ao professor de Português compete a tarefa de desenvolver nos seus alunos, em qualquer nível de ensino, competências várias em todos os domínios contemplados nos documentos legais e programáticos em vigor. No entanto, e dada a natureza deste Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, não podemos deixar de frisar que, relativamente aos domínios da leitura e da escrita, o professor de língua materna deve promover e estimular nos seus alunos o desenvolvimento gradual e articulado de competências relacionadas com a compreensão leitora e a expressão escrita, nas suas várias dimensões – ortográfica, textual e criativa.

Encarando a escrita criativa como uma modalidade fundamental para a criança, não só por alargar a sua capacidade imaginativa, mas também por permitir adquirir, consolidar e utilizar com progressiva autonomia e criatividade todos os aspetos relacionados com a estrutura da língua, perspetivamo-la como fundamental nas aulas de Português, pelas potencialidades de que a mesma se reveste e não apenas como ferramenta utilizada para desbloquear nos alunos o receio da página em branco.

Daí que tenhamos concebido e implementado, numa sala de 3º ano de escolaridade, num dos agrupamentos de escolas de Portalegre, um projeto de investigação-ação centrado no domínio da escrita criativa, mas alicerçado em práticas de leitura compreensiva de textos literários, práticas essas que antecederam os momentos de escrita. Desse projeto em particular, e das atividades implementadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada nas diversas disciplinas em geral, no 1º e no 2º CEB, dar-se-á conta, de forma reflexiva, neste Relatório Final.

Palavras-chave: Escrita, leitura, escrita criativa, criatividade.

## **Abstract**

Reading and writing have with each other close relationships with virtually inseparable. In fact, in recent decades, research has shown that learning reading and writing takes place almost simultaneously and that, throughout the process of teaching and learning, the relationship between the two domains will intensify. So we now know that the more you read better is written in the same way that the more you write the greater the ability to understand the texts read.

The teacher of Portuguese has the task to develop in their students at any grade level, various skills in all areas referred to in legal and programmatic documents in force. However, given the nature of Teaching Practice Final Report Supervised, we must stress that, for reading and writing areas, the teacher of mother tongue should promote and encourage in their students the gradual development and articulated skills related to reading comprehension and written expression, in its various dimensions - spelling, textual and creative.

Facing creative writing as a key modality for the child, not only to extend its imaginative capacity, but also for allowing acquire, consolidate and use with progressive autonomy and creativity all aspects related to the structure of language, perspetivamo it as fundamental in Portuguese classes, the potential that the same is covered and not just as a tool used to unlock students' fear of the blank page.

We have therefore designed and implemented in a 3rd grade room, one of the groups of schools of Portalegre, a project of research-action centered in the field of creative writing, but grounded in comprehensive reading of literary texts practices, these practices that leading the moments of writing. In this particular project, and the activities implemented during the Supervised Teaching Practice in the various disciplines in general, in the 1st and 2nd CEB, will be giving account, reflectively, in this Final Report.

Keywords: Writing, reading, creative writing, creativity.

<b>Índice</b>	
<b>Introdução</b>	10
<b>Parte I - Fundamentação teórica</b>	13
<b>1.Criatividade em contexto escolar</b>	
1.1. Variáveis do diálogo criativo em sala de aula: ambiente educativo, pessoas, processo e produtos	14
1.2. A criatividade no sistema educativo – breve enquadramento legal	21
<b>2. Criatividade no ensino do Português</b>	24
<b>3. O lugar da escrita criativa nas aulas de Português</b>	32
<b>Parte II – Metodologia</b>	36
<b>1.Apresentação do projeto</b>	37
Sequência 1	38
Sequência 2	41
Sequência 3	44
Sequência 4	47
Sequência 5	49
Sequência 6	52
Conclusão do projeto	54
<b>Parte III – Descrições reflexivas PES</b>	59
Reflexão do 1º CEB de Língua Portuguesa	60
Reflexão do 1º CEB de Estudo do Meio	65
Reflexão do 1º CEB Expressão Plástica	68
Reflexão do 1º CEB Matemática	70
Reflexão do 2º CEB Ciências da Natureza	75
Reflexão do 2º CEB História e Geografia de Portugal	80
Reflexão do 2º CEB Matemática	82
Reflexão do 2º CEB Português	86
Reflexão Global da PES	91
<b>Conclusão</b>	94
<b>Bibliografia</b>	97
<b>Anexos</b>	101

## **Introdução**

O atual relatório final faz referência genérica ao percurso efetuado ao longo da nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 1º e no 2º Ciclos do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP) durante os anos letivos de 2012/2013 e 2013/2014, e em particular ao projeto de escrita criativa implementado em contexto de 1º Ciclo.

Para além de apresentarmos, de forma reflexiva e crítica, o projeto implementado, e de o fundamentarmos teoricamente no capítulo inicial, apresentamos igualmente algumas das experiências de ensino-aprendizagem que consideramos terem sido mais produtivas para os alunos - no 1º ciclo, no âmbito das disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica; no 2º ciclo, no âmbito das disciplinas de Português, Matemática, História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza.

Este relatório final está estruturado em três partes: a primeira parte é constituída pela fundamentação teórica. Aí são apresentadas várias perspetivas de diversos autores sobre escrita criativa e criatividade, evidenciando-se igualmente a importância da leitura para o bom domínio da competência escrita. Na segunda parte, apresentamos o nosso projeto, dando a conhecer as tarefas de escrita criativa propostas, o modo como as implementámos e os resultados que obtivemos através do desempenho dos alunos. Por fim, na terceira e última parte, apresentamos uma reflexão sobre o nosso desempenho nas diversas áreas curriculares e nos dois ciclos de escolaridade em que realizámos a nossa PES, reflexão essa que incide essencialmente nas metodologias utilizadas e nos resultados obtidos.

O nosso projeto foi sempre pensado numa lógica que tem na sua base a pedagogia participativa, por considerarmos que se trata de uma pedagogia mais benéfica e vantajosa para a aprendizagem dos alunos do que a pedagogia do tipo transmissivo. Com efeito, consideramos essencial colocar o aluno no centro da aprendizagem, de modo a ser ele, pelo método da descoberta, a apropriar-se do conhecimento de forma crítica e reflexiva.

O tema aqui abordado surgiu por termos identificado algumas fragilidades no domínio da escrita nos alunos da turma de 3º ano que nos foi atribuída para realizarmos a nossa PES.

Na verdade, ao longo do período de observação, constatámos que os alunos não tinham interesse em escrever um texto, não se sentiam motivados pelos temas que lhes eram propostos e o estilo de escrita era sempre o mesmo, focando-se em experiências pessoais e não dando asas à imaginação. Também constatámos que havia dificuldades a nível de estrutura frásica, da organização das ideias, da pontuação e da acentuação. Posto isto, considerámos que seria vantajoso para os alunos se implementássemos um projeto de escrita criativa devidamente estruturado e pensado numa lógica de sequencialização e de progressiva complexidade.

Apesar de termos considerado que também os alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico com os quais trabalhámos em contexto de PES manifestavam idênticas fragilidades, não nos foi possível alargar o nosso projeto de escrita criativa a essa nível de ensino, por motivos que se prendem com a gestão do currículo e do programa da disciplina por parte da professora titular e ainda com a necessidade de os alunos aprofundarem conhecimentos de várias naturezas tendo em conta a sua preparação para o exame nacional, tal como nos foi referido pela professora titular aquando da entrevista que lhe efetuámos.

Por esse motivo, e com o consentimento da direção de curso do Mestrado em Ensino do 1º e do 2º CEB da ESEP, optámos por implementar o projeto apenas na turma do 1º CEB. Ainda assim, realizámos, pontualmente, atividades de escrita criativa com a turma do 2º CEB que nos foi atribuída, com resultados interessantes, embora não suficientemente esclarecedores do impacto dessas atividades no desenvolvimento de outras competências nos alunos.

Assim, ao concebermos o nosso projeto para o 1º CEB, delineámos os seguintes objetivos de aprendizagem (naturalmente centrados no aluno): adquirir o gosto pela leitura e pela escrita; desenvolver competências ao nível da compreensão leitora, da dimensão textual da escrita e da sua vertente criativa; desenvolver a capacidade imaginativa; aumentar o vocabulário; alargar as estruturas frásicas tornando-as progressivamente mais complexas; fazer associações inusitadas entre palavras de modo a criar efeitos estéticos e a produzir outros sentidos (em linguagem figurada);

desenvolver a sensibilidade estética, ao nível da palavra lida e escrita; produzir textos progressivamente mais extensos, complexos e criativos.

De todo o processo relacionado com a nossa intervenção nos dois contextos daremos conta ao longo do presente Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, procurando fazer uma reflexão sobre os efeitos que o projeto de escrita criativa produziu nos alunos. Nessa reflexão, procuraremos perceber se os objetivos inicialmente formulados foram atingidos e que aspetos haveria a melhorar. Procuraremos igualmente refletir sobre a PES em geral, no que diz respeito às metodologias adotadas e às estratégias encontradas para abordar os conteúdos programáticos que nos coube trabalhar nos dois contextos educativos e nas várias disciplinas.

**PARTE I**  
**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## Parte I - Fundamentação teórica

### 1. Criatividade em contexto escolar

#### 1.1. Variáveis do diálogo criativo em sala de aula: ambiente educativo, pessoas, processo e produtos

*“A Criatividade é, antes de se transformar numa definição, o encontro marcado entre o homem e o mundo, através do diálogo com a vida”*

(Santos e Balancho, 1988: 6)

Num tempo e numa sociedade em permanente mudança, a criatividade assume-se cada vez mais como uma competência de extrema relevância em todos os domínios do ser e do saber, e em particular na área da Educação (cf. Dias, 2014: 11). Na verdade, e apesar de o conceito de criatividade se revestir de grande complexidade, como nos referem autores como Runco (2007), Starko (2010) e Dias (2014), entre outros, é hoje consensual que se trata de uma competência essencial para o desenvolvimento integral do sujeito (a nível cognitivo, psicossocial e comunicativo), devendo ser exercitada desde a mais tenra idade, em contextos educativos formais e não formais.

A dificuldade em encontrar uma definição única de criatividade prende-se com a complexidade de que a mesma se reveste, dado que se pode aplicar a diferentes áreas e ser abordada em diferentes perspetivas. Cavalcanti (2006) refere, a este propósito, que “Não se pode afirmar com precisão o que significa criatividade, pois o termo é explorado em várias áreas do saber e com significações diferentes, embora não sejam totalmente discordantes” (p. 9).

Também Dias (2014), relevando a importância da criatividade na sociedade atual, se refere a esta dificuldade em definir o conceito e em encontrar modelos teóricos que abordem a criatividade numa única perspetiva:

Embora a criatividade assuma uma relevância crescente na sociedade atual, persiste, como afirmam vários autores (Candeias, 2008; Cropley, 2009; Sternberg, 2003) alguma dificuldade em encontrar modelos teóricos que delimitem este construto e promovam a sua operacionalização de forma precisa, consistente e válida. Sendo um

tópico de estudo importante e fascinante, a criatividade sempre se constituiu como um conceito complexo e difícil de definir (...), devido à multiplicidade de definições existentes e à variedade de domínios de expressão e de aplicação. Tal como diz Sawyer (2006), é um conceito com especificidades culturais e históricas, sendo permeável às perspectivas de diferentes países ou de diferentes séculos, sendo ainda agregador de dimensões individuais diversas como a personalidade, a cognição ou a motivação. (Dias, 2014: 16)

Na verdade, vários autores, provenientes das áreas da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, da Estética e da Pedagogia, têm procurado, desde os anos 50 do século XX (cf. Dias, 2014: pp.16-19), encontrar definições para esta capacidade inerente ao ser humano de criar, produzir ou inventar coisas novas. No *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], a criatividade surge precisamente como a “1. Capacidade de criar, de inventar. 2. Qualidade de quem tem ideias originais, de quem é criativo. 3. [Linguística] Capacidade que o falante de uma língua tem de criar novos enunciados sem que os tenha ouvido ou dito anteriormente.”<sup>1</sup> Já no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2002), é definida nos seguintes termos.

**criatividade** s.f. 1. Qualidade ou característica de quem ou do que é criativo 2 inventividade, inteligência e talento, natos ou adquiridos, para criar, inventar, inovar, quer no campo artístico, quer no científico, desportivo, etc. 3 LING capacidade que tem o falante de produzir e compreender um número imenso de enunciados, mesmo aqueles que não tinham sido por ele ouvidos ou pronunciados anteriormente [Decorre da competência linguística, que é o conhecimento intuitivo que qualquer falante possui dos princípios e das regras da sua língua]. (p. 1127)

Se nas definições anteriores se privilegia uma dimensão mais corrente do termo ou enquadrada no âmbito da Linguística, no *Dicionário da Língua Portuguesa* (2003), contudo, a definição aponta para uma dimensão mais da área da Psicologia, o que não deixa de ser relevante pelo facto de, nestas três entradas de dicionário, se evidenciar o carácter multidisciplinar do conceito de criatividade. Assim, no *Dicionário da Língua Portuguesa* (2003), da Porto Editora podemos ler:

**Criatividade** s.f. 1 PSICOLOGIA capacidade de produção do artista, do descobridor e do inventor que se manifesta pela originalidade inventiva; 2 faculdade de encontrar soluções diferentes e originais face a novas situações (De criativo+-i++dade) (p.450)

Apesar de não serem totalmente coincidentes, as definições aqui reproduzidas apontam para a capacidade de o sujeito criar e inovar, através de diferentes formas de

---

<sup>1</sup> "criatividade", in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/DLPO/criatividade> [consultado em 04-02-2015].

expressão e em diversas áreas do conhecimento. No fundo, a criatividade pressupõe uma outra forma de o sujeito olhar o mundo e de nele se inscrever de forma inovadora e original, o que não equivale a dizer que ser criativo signifique partir do grau zero do conhecimento. Trata-se, sim, como se pode ler na entrada do Dicionário anteriormente transcrita, de uma “faculdade de encontrar soluções diferentes e originais face a novas situações”.

No entanto, Dias (2014) preconiza que a originalidade, per si, não é suficiente para se poder definir a criatividade. Apoiando-se em estudos de outros autores, refere que

a originalidade diz respeito à diferença que a ideia ou produto deve trazer, à rutura com o que é esperado, sendo porém tais diferenças e ruturas insuficientes para se poder falar em criatividade e, conseqüentemente, em inovação. [Na criatividade] a eficácia da ideia ou do produto, a lógica, a utilidade no sentido de responder a um problema ou acrescentar um benefício é também requerida. (...) Ser criativo é então bem mais exigente e rico do que ser original. (Dias, 2014: 17)

Defendemos porém que, não sendo, como assinala Dias, a originalidade suficiente para definir criatividade, não existe criatividade sem um rasgo de originalidade.

Posto isto, e assumindo não ser nosso propósito fazer um estudo longitudinal sobre o conceito de criatividade e a multiplicidade de definições que o procuram delimitar, não podemos, contudo, deixar de frisar a sua relevância na sociedade atual e no mundo em que vivemos, dando particular destaque às suas implicações no contexto escolar.

Com efeito, a criatividade assume uma crescente relevância no ensino, em todas as áreas curriculares, constituindo um desafio permanente para o professor, que tem de lidar com os constrangimentos impostos pelos programas das disciplinas que leciona e encontrar as opções metodológicas mais eficazes para fazer com que os seus alunos se tornem seres pensantes, críticos e reflexivos, capazes de compreender e produzir enunciados verbais e não verbais através do pensamento divergente e de forma criativa.

Santos e Balancho (1988) já assumiam, em finais dos anos 80 do século XX, que “a Criatividade no Ensino pode parecer, sem dúvida, o objectivo mais difícil de atingir no todo de intenções pedagógicas, anterior a qualquer acto educativo” (Santos e Balancho, 1988:12). Defendemos que essa dificuldade ainda persiste nos nossos dias,

apesar da evolução que o sistema educativo sofreu nas últimas décadas, na medida em que da escola, em geral, e do professor, em particular, se espera que preparem devidamente os alunos no plano dos conhecimentos e no das atitudes, auxiliando-os a resolverem tarefas progressivamente mais complexas. A resolução dessas tarefas pressupõe que o aluno esteja preparado cientificamente para o fazer e que consiga lidar com o inesperado de forma simultaneamente intelectual e criativa. Na verdade, como defende Silva (2011),

A Escola deve promover a flexibilidade, a abertura à novidade, a capacidade de adaptação, novas formas de ver e fazer as tarefas, a coragem em enfrentar o inesperado. Importa considerar, também, que a promoção da criatividade não é incompatível com a aquisição de conhecimento na Escola, no sentido em que as atividades de aprendizagem que promovem a descoberta, podem estimular a inteligência e esta pode potenciar a criatividade. (pp. 13-14).

Percebe-se portanto que a criatividade surge intimamente ligada à inteligência e que o professor deve estimular essa capacidade nos seus alunos de modo a que a aprendizagem não seja apenas fruto de um ato mecânico de memorização e replicação de conhecimentos, pelo que o ensino não pode, à luz das pedagogias hodiernas da participação, visar a mera transmissão de conhecimentos. Com efeito, como refere Martins (2000), a Escola não pode limitar-se à transmissão de conhecimentos; “deve acolher, criativamente, os alunos e dar-lhes, a todos, a oportunidade de mostrarem o que valem, com vista à sua formação integral.” (Martins, 2000: 41).

No fundo, para se promover a criatividade em contexto escolar, é necessária a existência de a) um ambiente educativo facilitador do ato criativo; b) pessoas criativas – professor e alunos; c) processo criativo; d) produtos criativos. Estas variáveis, que Mel Rhodes elencou nos anos 60 do século XX e que surgem pormenorizadamente referenciadas por Silva (2011), são fulcrais para o desenvolvimento da criatividade em contexto escolar.

Assim, um ambiente educativo em que exista confiança e à vontade entre professor e alunos e em que estes possam exprimir as suas ideias sem receio de serem criticados, julgados ou desvalorizados pelos seus erros ou pelas suas perspetivas, um ambiente onde reine a calma e onde os estímulos à criatividade sejam recorrentes, será sempre um ambiente criativo (cf. Silva, 2011: pp. 15-17), seja em que disciplina for.

Neste ambiente criativo, é natural que professor e alunos sejam pessoas mais criativas. Um professor criativo é alguém que se expõe, que não receia dar-se a conhecer aos seus alunos, que arrisca, que se põe em causa, que promove situações inovadoras e propõe tarefas criativas. Para além disso, Azevedo (2007) define-o como alguém que

tem uma relação acessível com os alunos, cria um clima de aula estimulante, motivador, comprometido, possui boa preparação científica, estimula a autoconfiança e a auto-regulação dos alunos, valoriza as suas questões a multiplicidade de ideias e a sua participação, e finalmente, reflete criticamente as suas práticas quotidianas.” (p.193).

Assim se compreende que quanto mais criativo e ousado nas suas propostas pedagógico-didáticas for um professor maiores probabilidades terá de tornar os seus alunos em pessoas criativas. A sua atitude é determinante neste processo, bem como as suas opções metodológicas. Assim, o diálogo permanente entre professor-aluno, o questionamento sistemático sobre temas e textos de diversa tipologia, a pesquisa e o tratamento da informação por parte do aluno (naturalmente apoiado pelo professor), para além de proporcionarem um clima de confiança e bem-estar em sala de aula, entre todos os envolvidos, são algumas das estratégias que contribuem para fomentar o espírito crítico e reflexivo dos mais novos. Deste modo, um aluno capaz de pensar por si e de olhar o mundo e as coisas de forma dinâmica e criativa será um ser mais preparado para a vida (e por certo mais criativo). Nesse sentido, Dias (2014) sublinha que

a criatividade é uma habilidade necessária no contexto educacional porque promove o bem-estar, contribuindo para uma melhor qualidade de vida das pessoas e auxiliando na formação profissional dos professores, ajudando alunos e docentes a lidar com as adversidades e desafios impostos pelo tempo presente e futuro. (p. 29)

Um aluno criativo será, portanto, alguém capaz de lidar com a adversidade e os desafios que continuamente se lhe colocam, mas será também alguém com uma mente curiosa, que pensa por si, que vê o mundo e as coisas *do avesso*, como diria Adolfo Casais Monteiro<sup>2</sup>, ou seja, com a sua particular forma de ver e de sentir, alguém que não se contenta com o óbvio, que quer ir mais longe, explorar, experimentar. Para La Torre (2003), precisamente, um aluno criativo é aquele que sabe recolher e utilizar as

---

<sup>2</sup> Referimo-nos ao poema “Averso”, que inicia com o seguinte verso: “Não entendeis que a realidade está do avesso?”

informações que são disponibilizadas, tomar decisões, não ficar preso ao que foi aprendido e ter competências para conseguir resolver problemas.

Martins (2000), socorrendo-se das palavras de Torrance, vai mais longe ao afirmar que “os alunos preferem aprender de forma criativa, explorando, manipulando, questionando, experimentando, testando e modificando ideias, ou seja, exercendo inquérito científico sobre o seu ambiente.” (Martins, 2000: 11).

Para que o aluno se torne numa pessoa criativa, o professor deverá desencadear situações que lhe permitam dar asas à sua imaginação e criatividade, e auxiliá-lo a evoluir durante o processo criativo, desde a proposta que lhe é inicialmente apresentada (proposta essa que deverá permitir ao aluno ativar todas as suas competências - perceptivas, emotivas, cognitivas, expressivas) até à elaboração de produtos finais, que assim terão mais probabilidades de se tornarem produtos criativos, uma vez que o aluno coloca todo o seu ser e as suas competências em ação na execução de determinada tarefa.

A Escola não pode (nem quer) formatar indivíduos e torná-los “iguais”, não pode (nem quer) formar cidadãos acríticos, sem capacidade de resposta e sem criatividade (cf. Lopes, 2013: 28), pelo que deverá colocar o aluno no centro do processo educativo, dar-lhe voz e capacidade de autonomia em termos de aprendizagem. Pretende-se, no fundo, que o aluno progrida gradualmente no sentido de se tornar um indivíduo cada vez mais competente e com mais aptidões na construção do seu saber.

Apesar de, nas últimas décadas, na área da Educação, ter existido uma mudança de paradigma (da pedagogia transmissiva para a pedagogia participativa), ainda é frequente ouvir-se, na Escola, que nem todos os alunos têm as mesmas capacidades criativas. Contrariando esse preconceito, alguns autores, tais como Ferreiro defendem que a criatividade se desenvolve a partir de competências, habilidades e atitudes que têm de ser estimuladas pelos professores para que os alunos as consigam adquirir. “A escrita não é um produto escolar, mas sim, um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade” (cf. Teberosk, 1981, p.12) e Vigotsky.

“A escrita é maior do que um sistema de formas lingüísticas com o qual o sujeito se confronta, esforçando-se por compreendê-lo. Ela é uma forma de linguagem, uma prática social de uma sociedade letrada”(Vigotsky cf Fontana 1997, p.180)

Desde que devidamente estimulados e exercitados nesse sentido, os alunos poderão tornar-se pessoas mais criativas, devendo o professor incentivar e valorizar constantemente as suas tentativas a este nível (e em todos os outros, obviamente).

A criatividade assume portanto uma importância crucial em contexto escolar. Aliás, já em 1967, Guilford (citado por Dias, 2014: 11) afirmava que “a criatividade é a chave da educação (...) é a solução para a maioria dos problemas sérios da humanidade”. Concordamos com esta premissa pois acreditamos que, em contexto escolar, a criatividade contribui decididamente para o desenvolvimento e o progresso do processo de ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento pessoal dos alunos, da comunidade educativa e, em última instância, da própria sociedade, tal como defendia Vigotsky (1989), para quem a criatividade é uma função psicológica superior, que está relacionada com o desenvolvimento pessoal, social, científico e cultural da sociedade.

## **1.2. A criatividade no sistema educativo – breve enquadramento legal**

Com a publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), assistiu-se, em Portugal, a uma renovação de todo o sistema educativo português. Com efeito, a LBSE surge como um documento legal que, rompendo com as diretrizes traçadas no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), entretanto revogado em 2011, pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, procura, como assinala Martins (2000: 297), “deslocar a prioridade do ensino dos conteúdos para a aquisição e desenvolvimento, nos alunos, de métodos e processos” e acentuar a “passagem de uma aprendizagem por recepção para uma aprendizagem por descoberta”.

Recebendo o contributo das investigações na área da Educação e do Currículo, este documento legal veio reforçar, precisamente, a necessidade de uma pedagogia participativa que permita desenvolver e consolidar no aluno as suas potencialidades (investigativas, reflexivas, expressivas, criativas e comunicativas) ao longo do processo de ensino-aprendizagem, processo esse que deverá ser dinâmico e interativo. Tal pressupõe a existência de um ambiente educativo que propicie a pesquisa e o tratamento da informação (preparando o aluno para a vida), mas também de um diálogo permanente entre aluno-aluno e aluno(s)-professor (se pensarmos apenas no contexto de sala aula), para que o conhecimento seja descoberto, refletido e apreendido e não apenas memorizado, como sucedia até há sensivelmente quatro décadas atrás.

A sociedade atual é cada vez mais exigente e, por isso, a Escola, tal como referimos anteriormente, precisa preparar os seus alunos para a vida, fornecendo-lhes os instrumentos para que consigam ultrapassar os obstáculos do quotidiano de forma simultaneamente inteligente e criativa. O desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos é, sem dúvida, uma das prioridades da escola e do sistema educativo, mas, tal como ficou claro na LBSE, outras competências terão de ser desenvolvidas.

Neste contexto, a criatividade surge como uma competência que necessita de ser igualmente desenvolvida, até porque, como vimos anteriormente, a inteligência e a criatividade são indissociáveis, devendo ser estimuladas em doses iguais. Martins (2000) lembra, precisamente, que “alguns documentos centrais do atual sistema de

ensino português não deixam de apregoar a *criatividade* como uma dimensão importante do processo de desenvolvimento das nossas crianças e jovens” (p. 297)<sup>3</sup>.

Na verdade, a criatividade é apontada, na LBSE, como essencial ao desenvolvimento do ser humano, podendo ler-se, no artigo 5º, que um dos objetivos da educação pré-escolar é "desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a *imaginação criativa* e estimular a actividade lúdica". Também para o ensino básico se determina, no artigo 7º, que um dos seus objetivos é "assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, *criatividade*, sentido moral e sensibilidade estética". Percebe-se, portanto, pela leitura destes dois artigos, que a LBSE não descarta a importância do desenvolvimento da criatividade desde a educação pré-escolar, o que significa que, como refere ainda Martins (2000), que “Perpassa por aqui a defesa, pelo menos em teoria, da perspectiva de aceitação do aluno como ser criativo” (ibidem).

Já no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001) se podia ler que, à saída do Ensino Básico, o aluno deveria ser capaz de, entre outras competências, “adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões” e “realizar actividades de forma responsável, autónoma e criativa” (p. 15). Para além de todas as outras competências – essenciais e específicas – que o aluno, de acordo com este documento (já revogado), deveria adquirir até ao final do Ensino Básico, parece-nos evidente a insistência na sua autonomia, no seu sentido de responsabilidade e também na sua criatividade.

Na verdade, a Escola deve preparar os mais novos para a mudança e para a plena inserção na vida em sociedade; nesse sentido, é necessário capacitá-los do ponto de vista dos conhecimentos e também no das atitudes, tornando-os progressivamente mais autónomos, criativos e responsáveis.

No entanto, nem sempre é fácil atingir estes objetivos porque o professor se vê continuamente confrontado com constrangimentos vários que dificultam o seu agir pedagógico: a extensão das turmas, o cumprimento dos programas, a preparação para os exames. Para além destas dificuldades, Martins (2000) aponta outras, igualmente relevantes para que a Escola consiga formar cidadãos competentes, responsáveis,

---

<sup>3</sup> O autor refere-se em particular à LBSE.

autónomos e criativos, como é o caso “dos recursos financeiros disponíveis, do pré-treino e formação dos professores e outros agentes educativos, da provisão de materiais de aprendizagem” (p. 298).

Ou seja, a passagem da teoria à prática é por vezes dificultada por aspetos que se relacionam com a gestão do currículo, com os recursos disponíveis e com a própria formação dos professores, que nem sempre conseguem apostar devidamente na sua auto-formação em virtude das tarefas burocráticas que, cada vez mais, lhe são atribuídas. Tais dificuldades podem constituir uma barreira ao desenvolvimento da criatividade em contexto escolar.

No entanto, o professor não pode desistir dos seus propósitos e tem de encontrar os mecanismos e as estratégias que, apesar de todos os constrangimentos, consigam fomentar o espírito crítico e potenciar o desenvolvimento criativo de cada um dos seus alunos. Um professor que, apesar de todas as dificuldades, conseguir agir pedagogicamente de forma criativa, encontrando os melhores caminhos e as melhores opções metodológicas para tornar os seus alunos cidadãos mais capazes e autónomos na construção do seu saber, será certamente um professor mais criativo, e consequentemente um professor mais apto a tornar os seus alunos em pessoas criativas.

## 2. Criatividade no ensino do Português

Sendo inquestionável que a criatividade se impõe como crucial em qualquer área do saber, é por demais evidente que ela adquire uma dimensão mais abrangente no ensino da língua materna, nomeadamente nos domínios da oralidade e da escrita, visto que é na sua língua que o ser humano primeiramente, e com mais desenvoltura verbal, se exprime.

Na verdade, a criança, desde o seu nascimento, vai-se familiarizando gradualmente com o código linguístico em que se funda a sua língua materna, assimilando e desenvolvendo a sua consciência linguística em contacto com os outros falantes da língua. No entanto, como afirmam Sim-Sim et al (2008),

Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interacção com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua *língua materna*. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo. (p. 11)

Deste modo, a atitude do adulto é fundamental para desenvolver a consciência linguística das crianças, desde a mais tenra idade, e potenciar, através de estímulos e interações verbais constantes, as suas capacidades expressivas e comunicativas. Por isso, como referem as mesmas autoras, o adulto deve estar atento às produções orais da criança porque só assim será capaz de compreender se o processo de aquisição da linguagem se processa de forma natural. Assim,

Ouvir e observar o que a criança diz, e como o diz, é o meio mais eficaz para compreender como se está a processar o desenvolvimento da linguagem em qualquer criança. É de extraordinária importância que o adulto esteja atento às produções de cada criança para que a interacção dual estimule comportamentos linguísticos, alargue campos de intervenção e corrija desvios. (Sim-Sim *et al*, 2008: 11)

À medida que cresce, a criança vai adquirindo um saber sobre a língua que lhe permitirá agir de forma mais criativa sobre a mesma, quer oralmente quer através da escrita, depois de entrar no ensino formal. De facto, e quando devidamente estimulada, a criança conseguirá dizer e escrever enunciados cada vez mais extensos e complexos do ponto de vista morfosintático, utilizar vocabulário mais rico e diversificado (por vezes recorrendo à linguagem figurada, utilizando o léxico de forma mais dinâmica e criativa ao fazer comparações, associações e analogias que evidenciam, com o passar

dos anos, um crescimento intelectual e uma maturação linguística evidentes). Ao mesmo tempo, vai desenvolvendo a sua imaginação e a sua capacidade argumentativa, sendo capaz de utilizar a língua materna com progressiva mestria e desenvoltura.

No final do 1º ciclo do ensino básico, uma criança que foi estimulada no sentido de expressar, por via da oralidade ou da escrita, as suas opiniões e a sua emotividade, que teve contacto sistemático com o código escrito através da leitura de textos de tipologia diversificada e que foi incentivada a usar a sua língua materna nas suas múltiplas funcionalidades, mais conhecimentos terá da sua própria língua, mais facilmente e com maior fluência conseguirá falar ou escrever, mais consciente da adequação do discurso a várias situações e contextos terá e, por certo, mais criativa será no uso que fizer do código linguístico. Duarte (2008) refere a este propósito que

Um conhecimento da língua profundo e extenso permite que cada cidadão domine um conjunto de variedades estilísticas e que saiba em que situações e contextos deve usar cada uma delas: é papel central da escola proporcionar às crianças e jovens actividades que lhes permitam obter esse conhecimento e, portanto, aperfeiçoar e diversificar o seu uso da língua. (p. 13)

Naturalmente que quanto mais proficiente for no uso da língua mais capacidade terá a criança de conceber discursos orais e escritos de forma criativa, mas, para que isso seja possível, é necessário um treino sistemático, que proporcione o prazer lúdico e, ao mesmo tempo, o intelectual. Nesta linha de pensamento, Lopes (2013) afirma:

a criatividade exercita-se e proporciona prazer lúdico, em vários domínios, mas é igualmente em termos de prazer intelectual que a questão deverá ser colocada, uma vez que o esforço e os resultados positivos desse esforço, em qualquer domínio do saber, produzem graus de satisfação elevados que permitirão aos alunos progredir nas suas aprendizagens em todas as áreas curriculares. A atitude do professor é, a esse nível, decisiva para favorecer esse duplo prazer – lúdico e cognitivo – ou, pelo contrário, para “matar” qualquer iniciativa de criatividade que os alunos possam ter. (p. 27)

Daí que, no que ao ensino do Português diz respeito, entendamos que a criatividade deve estar presente em qualquer das competências ou dos domínios contemplados nos documentos programáticos atualmente em vigor – o Programa de Português para o Ensino Básico (PPEB), de 2009, e as Metas Curriculares de Português (MCP), de 2012. Apesar de algumas diferenças de estrutura e de terminologia entre os dois documentos, ambos apontam para a necessidade de o professor de Português dever abordar, na gestão que faz do currículo e na sua prática pedagógica, de forma integrada, os aspetos cruciais no ensino da língua materna.

Em termos de designações, o PPEB refere-se à compreensão do oral, à expressão oral, à leitura, à escrita e ao conhecimento explícito da língua enquanto competências específicas; já nas MCP encontramos uma terminologia diferente (domínios da oralidade, da leitura e da escrita, da gramática – tendo-se acrescentado, neste documento, um outro domínio: educação literária). Seja como for, parece evidente que se preconiza um ensino da língua e da literatura de forma articulada e contextualizada, devendo o professor ser rigoroso mas ao mesmo tempo criativo, nas propostas didático-pedagógicas que apresenta, em qualquer destas competências (ou destes domínios).

Concretizando, a título de exemplo: é hoje consensual que o ensino da gramática se deve fazer de forma contextualizada e articulada com os restantes domínios, tal como se pode ler nas Metas Curriculares de Português (ME, 2012: 6): “O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios.” No entanto, os resultados da investigação realizada em vários sistemas educativos, como refere Duarte (2008: 19), têm vindo a mostrar que se pode recorrer a outras estratégias de ensino que não apenas as tradicionais (em que se recorre ao método expositivo e de transmissão de conteúdos) ou àquelas em que se parte de um enunciado ou de um texto para se ensinar e aprender gramática.

A estratégia do laboratório gramatical, que Duarte descreve pormenorizadamente (2008: 59-64), é um exemplo de ensinar gramática de forma original e criativa. Embora a autora refira que esta forma de conceber o ensino da gramática não descarta o fator memorização, é, contudo, uma estratégia inovadora e original de levar os alunos à descoberta e à apropriação do saber gramatical. Diz-nos a autora que a experiência do laboratório gramatical “não enjeita a necessidade de memorização de paradigmas e regras, mas insiste no papel activo da sua descoberta pelas crianças, sob rigorosa orientação do professor” (p. 19). Ou seja, apesar de a gramática ser, à partida, um território mais árido para professor e alunos, é possível ensinar e aprender gramática através de estratégias originais, inovadoras, lúdicas e, consequentemente, criativas.

Parece-nos contudo evidente que a criatividade mais facilmente poderá estar presente no ensino dos outros domínios, por serem mais propensos ao uso criativo da linguagem. Interessa-nos, porém, focar a nossa atenção na relação estreita entre a leitura

e a escrita, pelas potencialidades de que a mesma se reveste no âmbito do projeto de escrita criativa que implementámos em contexto de Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 1º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2013-14, e de que daremos conta, tão pormenorizadamente quanto possível, mais à frente.

Com efeito, a leitura e a escrita são indissociáveis, surgindo nas MCP associadas nos dois primeiros ciclos de escolaridade porque, como se pode ler no referido documento, “Sendo funções distintas, elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns” (ME, 2012: 5). A criança aprende a ler e a escrever em simultâneo, independentemente dos métodos pedagógicos utilizados pelo professor no ensino da leitura e da escrita. A leitura e a escrita alimentam-se mutuamente nesse processo de ensino-aprendizagem sendo que, ao longo do seu percurso escolar (e de vida), quanto mais e melhor o indivíduo ler, mais facilidades terá de se expressar – oralmente e pela escrita. Pereira (2008) assinala, precisamente, que “se ninguém pode negar que a leitura funciona como uma mais-valia no desenvolvimento da escrita, também parece inegável que a escrita (...) é um poderoso contributo para a aprendizagem da compreensão leitora”. (p. 48)

A investigação tem vindo precisamente a demonstrar que a leitura não é uma competência apenas associada à decifração do código escrito (cf. Sim-Sim, 2009). Lajolo e Geraldini (2003) referem, a este propósito, que

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (p. 59)

Ou seja, apesar de a decifração ser fundamental no processo de aprendizagem da leitura (e da escrita), ler é um ato bem mais complexo, que implica compreensão da parte de quem lê. No fundo, trata-se de um processo ativo por parte do leitor, o qual vai atribuir um significado ao que foi lido. Sim-Sim (2007) confirma que “Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” (p. 9). A autora acrescenta ainda:

Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto. É por isso que, perante o

mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos. (p. 9)

Daí que seja fundamental estimular os alunos para a leitura compreensiva dos textos, de modo a que consigam atribuir sentidos ao que leem e tornarem-se assim, progressivamente, leitores competentes e críticos. A leitura literária impõe-se, neste contexto, como crucial em qualquer nível de escolaridade, precisamente para desenvolver nos alunos a sua competência leitora. Mergulhão (2011) refere a este propósito que, para além de se promover o gosto pela leitura, é

fundamental que se exercite a compreensão da leitura de textos literários (e das ilustrações artísticas que os complementam e iluminam) em contexto educativo por forma a garantir o desenvolvimento da capacidade interpretativa e da competência leitora dos mais novos. (p. 2)

Na verdade, e porque o nosso projeto de intervenção em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico teve como objetivo principal desenvolver, nos alunos de uma turma de 3º ano de escolaridade, capacidades ao nível da escrita criativa, sobretudo no âmbito da narrativa, a leitura literária esteve sempre presente na implementação do nosso projeto, e ao longo de toda a PES, por entendermos que os alunos mais facilmente serão capazes de produzir textos escritos de forma criativa se antes tiverem contacto com textos literários de qualidade.

A partir da leitura compreensiva das obras, os alunos conseguem apropriar-se dos procedimentos discursivos e estilísticos que estão na base da arquitetura dos textos, o que contribui para a sua educação literária (domínio introduzido nas *Metas Curriculares do Português* (2012), sendo para eles (alunos) mais fácil, pelo menos num primeiro momento, aproximar-se da estrutura e dos procedimentos utilizados pelos diversos autores. Para além disso, conseguem, progressivamente, usar a sua língua materna de forma mais criativa porque se foram familiarizando com a leitura de textos ricos do ponto de vista do discurso (e das ilustrações).

Na verdade, segundo Geraldi (2006) “o texto deve servir de pretexto para a prática de produção de textos orais ou escritos” (p.64). Concordamos com o autor, porque quanto mais um aluno ler textos de qualidade provavelmente mais vontade terá de escrever e mais facilmente e com maior desenvoltura e proficiência o fará, produzindo textos cada vez mais coesos e criativos.

A criatividade é, portanto, fundamental no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita devendo o professor implementar “estratégias adequadas às necessidades dos alunos de hoje, sem perder de vista a pedagogia/necessidade do esforço individual implicado no acto de escrever.” (Matos, 2012: 37). Entendida a escrita como um processo complexo, um processo de, como refere Lopes (2013: 26), “exige treino e esforço por parte dos alunos e a implementação, por parte do professor, de estratégias pedagógicas que não se limitem a desinibir os alunos face à escrita”, é portanto essencial que os alunos pratiquem e exercitem a sua competência textual, produzindo textos progressivamente mais extensos e ricos do ponto de vista da linguagem e da imaginação, devendo para isso ser constantemente estimulados pelo professor, que deverá desencadear o processo criativo e acompanhá-lo até ao aperfeiçoamento final dos textos.

Aliando o domínio das estruturas da língua e utilizando esta última (recorrendo às suas múltiplas e infinitas potencialidades lexicais, morfossintáticas, semânticas e estilísticas) à capacidade imaginativa (que será tanto maior quanto mais textos de qualidade a criança ler), maior será a motivação da criança e a sua criatividade - no que à sua língua materna diz respeito mas também ao nível da sua capacidade expressiva e comunicativa noutras linguagens e noutras áreas do saber.

É por isso que a atitude do professor deverá ser a de criar um ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade dos seus alunos, apresentar tarefas (neste caso de escrita) desafiadoras e estimulantes e incentivar constantemente os alunos a exercitarem a sua competência textual, valorizando o processo redacional e os produtos obtidos, mas estimulando também os alunos para aperfeiçoarem os seus textos e os dos colegas até se chegar a um produto final que satisfaça os seus autores e quem lê os seus textos. Na verdade, “sendo a aquisição da competência de uso escrito da língua um processo longo, lento e difícil, exige a adopção de atitudes pedagógicas adequadas que viabilizem, motivem e valorizem o trabalho, o esforço, a persistência” (Fonseca, 1992: 172).

Com efeito, sendo a criatividade uma ferramenta fundamental do processo de ensino/aprendizagem, em todas as áreas, em geral, mas no que diz respeito à escrita criativa em particular (vertente que aqui nos interessa especialmente abordar pela natureza do projeto que implementámos), é necessário, segundo Matos (2012), implementar “estratégias adequadas às necessidades dos alunos de hoje, sem perder de

vista a pedagogia/necessidade do esforço individual implicado no acto de escrever.” (p. 37).

Por conseguinte, será necessário que os textos escritos sejam sistematicamente objeto de reflexão e análise por parte dos seus autores, colegas e professor, de modo a que a escrita criativa não seja entendida apenas como atividade de desbloqueio, como forma de desinibir os alunos e de os libertar do receio da página em branco. Esse trabalho de aperfeiçoamento e reescrita é um processo longo e os resultados dessa estratégia não são imediatos. No entanto, defendemos, como Barbeiro (2013) e Lopes (2013), que essa dimensão reflexiva e de aperfeiçoamento textual é imprescindível para que os textos não fiquem apenas na sua fase de esboço, para que se enriqueçam e ganhem maior complexidade. Só pensando sobre os seus textos e os dos outros, com a supervisão do professor, os alunos conseguirão evoluir na sua competência textual e sentir-se realizados com os resultados obtidos. Diz-nos Barbeiro:

A acompanhar a criatividade do processo de escrita deve estar a própria reflexão, ou seja, a capacidade de julgar e de corrigir, acompanhada da capacidade de experimentar e de explicitar decisões com vista à fundamentação e à verificação dos resultados. Por outro lado, a relação com a escrita, partindo da descoberta da linguagem no próprio processo de escrita e da conquista das potencialidades expressivas, comunicativas e criativas desse instrumento, deve mobilizar a dimensão afectiva.(Barbeiro,2013:74)

Também Lopes (2013) destaca essa dupla vertente da escrita criativa: motivação e esforço/aperfeiçoamento. Revemo-nos nas palavras da autora, quando afirma:

A escrita criativa não pode (apenas) surgir com esse propósito [lúdico]: deve cumprir o seu objetivo principal – estimular a criatividade das crianças – mas o professor deve aproveitar essas atividades que, ao invés de surgirem “soltas” na aula e frequentes vezes para ocupar tempos mortos, deverão ser devidamente programadas no sentido de permitir aos alunos desenvolverem outras competências relacionadas com o ato de escrever – ortografia, construção sintática, enriquecimento lexical. Devem, por isso, (...) surgir de forma contextualizada, na maior parte das situações após a leitura e a exploração de textos de diversa tipologia, e devem ainda ser objeto de reflexão metacognitiva e metalinguística após a sua produção (reflexão essa inicialmente orientada pelo professor, mas gradualmente tornando o sujeito ativo na construção do seu saber). (p. 18)

Foi essa relação entre a leitura e a escrita criativa que esteve na base do nosso projeto. Seleccionámos sempre textos de qualidade e adequados ao desenvolvimento da competência de leitura dos alunos e aos seus interesses, mas tivemos igualmente sempre

em conta o Projeto Educativo da Escola e o Projeto Curricular da Turma, já elaborados antes da nossa intervenção.

Pretendíamos promover, por um lado, a educação literária dos nossos alunos (sem nos cingirmos ao corpus textual considerado obrigatório pelas Metas Curriculares para este ano de escolaridade (3º ano), uma vez que entendemos que, apesar de ser sua obrigação cumprir o que está estipulado nos documentos programáticos, o professor pode (e deve) escolher outros textos para ler e dar a ler aos seus alunos). Por outro, e depois de ultrapassada a fase de exploração dos textos, muito centrada em tarefas de compreensão da leitura, partíamos então para uma escrita mais livre e lúdica – de início, como esperávamos, muito próxima dos textos lidos, mas, gradualmente mais criativa.

Esse era o nosso principal objetivo de ensino, porque, na fase de observação, já tínhamos percebido que nem todos os alunos se sentiam confiantes para escrever e mostrar os seus textos. Pensámos, no momento da conceção do projeto, que a fase de aperfeiçoamento dos textos não poderia ser muito vincada e demorada, para que os alunos não se sentissem desmotivados e frustrados com os seus textos (e constrangidos por terem de os expor aos colegas). Por isso, muitas vezes a reflexão foi feita por nós, em diálogo com cada aluno, de modo a não os inibir. Outras estratégias foram ensaiadas mas fomos sentindo que a turma ainda não estava preparada para esse trabalho coletivo de revisão dos textos, pelo que optámos por respeitar o seu tempo e deixá-los ganharem confiança nos seus escritos. O resultado superou as nossas expectativas, sobretudo devido ao entusiasmo pela escrita que todos, sem exceção, foram manifestando ao longo do projeto. Dessa evolução daremos conta mais adiante.

### **3. O lugar da escrita criativa nas aulas de Português**

A escrita criativa é fundamental nas aulas de Português, em qualquer ciclo de escolaridade, tal como a investigação tem vindo a demonstrar nos últimos anos. Entendida inicialmente como uma atividade lúdica que tinha como principal objetivo desinibir os alunos e facilitar a sua expressão escrita (muitas vezes através de tarefas soltas e descontextualizadas que visavam, em grande medida, o preenchimento de “tempos mortos” na aula de Português), a escrita criativa é hoje perspetivada de outra forma, por se ter percebido que a mesma se reveste de inúmeras potencialidades para o aluno.

Na verdade, e tratando-se a escrita de um processo complexo, a escrita criativa já não é entendida “apenas” como uma atividade lúdica e de entretenimento. Pelo contrário, permite desenvolver aspetos lexicais, morfossintáticos, semânticos, estilísticos e também competências que envolvem a estruturação das ideias e a coesão textual, e vários têm sido os autores (Niza (1998), Pereira (2008), Barbeiro (2013), entre outros), que, nas últimas décadas, têm demonstrado a importância de uma relação estreita entre a leitura e a escrita para o desenvolvimento de competências diversificadas no domínio da língua materna. Em resultado das suas pesquisas sobre esta matéria, refere Lopes (2013):

atualmente já não se entende a escrita criativa como uma modalidade meramente lúdica, apenas com o propósito de criar motivação e entusiasmo mesmo nos alunos com menos apetência para a escrita. (...) a escrita criativa não pode surgir de forma isolada e descontextualizada em sala de aula. Pelo contrário, a escrita criativa, integrada em oficinas ou em programas devidamente estruturados, com propostas articuladas e com progressiva complexidade que auxiliem os alunos a criar o gosto pela escrita mas também a desenvolver competências textuais e discursivas, monitorizando os seus saberes linguísticos e gramaticais, e a desenvolver o sentido estético inerente ao texto literário, contribui decisivamente para a sua mestria linguística e o seu desenvolvimento pessoal. (p.31)

Daí que seja necessário associar a escrita à leitura, de modo a permitir aos alunos apropriar-se progressivamente das potencialidades e virtualidades da língua materna, devendo o professor promover experiências estéticas enriquecedoras nesse sentido. Quanto mais diversificados forem os textos lidos e mais gratificantes para os alunos, mais facilmente eles se sentirão motivados para a escrita e mais facilmente se apropriarão dos usos secundários da língua materna. Se é certo que no início existirá uma natural tendência dos alunos para imitarem os textos lidos, progressivamente eles

vão-se autonomizando até encontrarem o seu estilo pessoal, pelo que nos parece tão importante proporcionar aos alunos o contacto com textos literários de qualidade.

Pereira (2008) refere a este propósito:

Parece-nos cada vez mais importante que estas experiências estéticas sejam vividas não só através da leitura, mas também da escrita. Recomenda-se, nesse sentido, que o universo da literatura infantil seja descoberto (também) pela prática da escrita, permitindo que o aluno, através desta experiência exigente, possa começar a tomar consciência das especificidades do mundo das ficções. (...) Os textos literários – de diferentes géneros – podem, portanto, ser submetidos a operações de finalização, de transformação, de integração (de um diálogo) e/ou dar lugar a outros textos “à maneira de”, através de *pastiche* ou da imitação. (p. 33)

Também Lopes (2013), no estudo já citado, refere a importância de se associar a leitura de textos literários à escrita criativa, explicando que, numa primeira fase, os alunos tenderão a imitar os textos lidos, mas deles se afastando gradualmente com progressiva autonomia, à medida que o projeto de escrita criativa, desde que devidamente concebido, delineado e estruturado, vá ganhando forma:

Associ[a]mos a escrita criativa à leitura, de modo a que de início os alunos se sintam mais à vontade para *imitar* a estrutura dos textos lidos, mas entendemo-la também como uma modalidade fundamental para desenvolver a criatividade dos alunos e a sua capacidade de reflexão sobre os textos produzidos. Acreditamos que o prazer que o esforço intelectual proporciona é tão ou mais importante do que a “simples” tarefa de escrever de forma lúdica e sem constrangimentos. (p.19)

Defendemos assim que a escrita criativa deve surgir nas aulas de Português para desenvolver múltiplas competências nos alunos – cognitivas, linguísticas, estéticas, culturais – e atitudes promotoras do seu crescimento global tendo em vista a plena inserção na sociedade, porque um aluno que se sinta capaz de escrever com correção e desenvoltura qualquer tipo de texto – desde os mais técnicos e formais aos de carácter mais opinativo – mais autoestima terá e menos inibido estará em escrever seja em que contexto for.

Efetivamente, o receio da folha em branco é mais comum do que se pensa e esse receio pode ter como explicações a falta de hábito de ler e escrever, o medo de ser julgado por outra pessoa e o receio de não ficar satisfeito com o resultado final. É certo que se a criança não escrever também não vai melhorar, não vai aperfeiçoar os seus escritos e não vai desenvolver a sua autoconfiança, que é um ponto-chave para a escrita e tudo o resto. O professor deve por isso valorizar sempre as tentativas de escrita de

cada aluno e não avaliar os textos numa perspectiva negativa; pelo contrário, deve auxiliá-lo a progredir, a aperfeiçoar as suas falhas, a relacionar as suas ideias e expressá-las da melhor forma, de modo a que a criança perceba que o que está a ser corrigido e aperfeiçoado é o texto e que isso não implica que ela tenha menos capacidades só porque o seu texto ainda não está suficientemente bem redigido.

Um professor tem de ter a noção que a escrita criativa tem regras (como tudo na vida); porém estas regras não são austeras e fixas: é mais importante no âmbito da escrita criativa perceber se o “jogo” representa uma evolução no desenvolvimento do aluno, do que reconhecer o produto final como um trabalho de excelência (cf. Gil e Bellmann, 1999:22).

A escrita criativa pode, deste modo, ajudar o aluno a libertar-se dos seus constrangimentos naturais que o impedem, no início da sua escolaridade, de escrever textos coesos, bem estruturados, com correção linguística e com originalidade e pode, simultaneamente, dar-lhe mais confiança em si próprio e sentir-se uma pessoa mais criativa, capaz de escrever produtos também eles mais criativos. Sabemos que escrever exige competências, conhecimentos e motivação, mas para escrever um texto criativo é necessário também ter criatividade. Para Giglio (1996) o texto criativo mostra-se pela “liberdade de expressar o novo, seja ele manifestado por uma maneira pessoal de usar a língua ou pela apresentação de ideias originais, produzidas a partir da elaboração individual de experiências” (p. 56).

Para isso, a escrita criativa tem de ser pensada pelo professor como um projeto bem estruturado e encadeado, um projeto que faça sentido para os alunos e que seja concebido numa lógica de progressão. Leitão (2008) diz-nos precisamente nesse sentido:

Quando devidamente estruturado, faseado e hierarquizado, um programa de escrita criativa, que conduza os estudantes num espectro de tempo amplo a propostas e desafios de escrita de complexidade sempre crescente, constitui não só um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico (sobretudo no que toca ao despertar de ideias nos estudantes e ao estímulo da sua imaginação em todo o processo e esforço de transposição das suas próprias ideias para o papel), como constitui também um poderoso instrumento de desenvolvimento pessoal.” (p. 31)

Na verdade, o projeto de escrita criativa não pode ser uma sucessão de atividades desligadas entre si, um projeto artificial e descontextualizado porque se assim fosse não se trataria em verdade de um projeto, apenas de uma justaposição de tarefas

meramente lúdicas (e porventura desinteressantes), sem qualquer valor pedagógico e social. No fundo, defendemos que o que se pretende é que os alunos desenvolvam, para além da criatividade, outras formas de expressão e de comunicação que possam ser rentabilizadas no seu futuro escolar e na vida em sociedade.

Consideramos que o gosto pela escrita pode começar antes do período escolar, pois muitas crianças já gostam de pegar num lápis ou caneta, e desenhar riscos a que chamam de letras na educação pré-escolar. Mas é com a entrada para a escola e nomeadamente para o 1º ciclo do ensino básico que as crianças experimentam o primeiro contacto com as “verdadeiras” letras e aí sim, depende fundamentalmente do professor se elas continuam interessadas e motivadas para continuar a descobrir este universo da escrita e da leitura ou se perdem esse interesse. Assim, partilhamos a perspetiva de Lopes (2013) quando a autora refere que “A atitude do professor é, a esse nível, decisiva para favorecer esse duplo prazer – lúdico e cognitivo – ou, pelo contrário, para “matar” qualquer iniciativa de criatividade que os alunos possam ter” (p. 27).

Ao pensarmos em conceber e implementar um projeto de escrita criativa numa turma de 3º ano do ensino básico, pretendíamos que os alunos escrevessem de forma lúdica mas não descontextualizada. Isto é, pretendíamos que a escrita surgisse em conexão com outros domínios contemplados nas *Metas Curriculares* (em particular com os domínios da leitura e da educação literária) e que as atividades fossem delineadas numa lógica integradora, de sequencialização e de progressão tendo em vista a evolução dos alunos num curto período de tempo.

Estivemos, desde o início, conscientes das dificuldades que se nos iriam colocar – organizacionais, de gestão curricular, de adaptação ao projeto curricular de turma, de falta de adesão dos alunos, de ritmos de aprendizagem diferenciados – mas, ainda assim, decidimos pô-lo em prática, porque entendemos que as dificuldades não devem coibir um professor de colocar em prática os projetos em que acredita. Foi o que tentámos fazer.

Do resultado dessa experiência pedagógica daremos conta, reflexivamente, doravante.

# **Parte II**

## **Metodologia**

## Parte II – Metodologia

*“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei  
que sou um ser condicionado mas,  
consciente do inacabamento, sei que  
posso ir mais além dele”.*

*(Paulo Freire)*

### Apresentação do projeto

Quando, no âmbito da nossa PES, iniciámos a intervenção no contexto educativo do 1º ciclo do ensino básico, deparámo-nos com algumas fragilidades por parte dos alunos no âmbito da escrita, nomeadamente ao nível da organização das ideias, da estrutura frásica, da pontuação e da acentuação. Estas fragilidades também foram mais visíveis por haver uma maior preocupação da parte da professora titular da turma no cumprimento do programa tendo sempre como objetivo o exame que os alunos iriam realizar no ano seguinte, tendo a escrita ficado um pouco para segundo plano. Ainda assim, optámos por implementar o nosso projeto neste contexto, pois consideramos que a escrita (seja na sua dimensão ortográfica, textual ou criativa) é crucial para o desenvolvimento intelectual dos alunos, em qualquer nível de escolaridade.

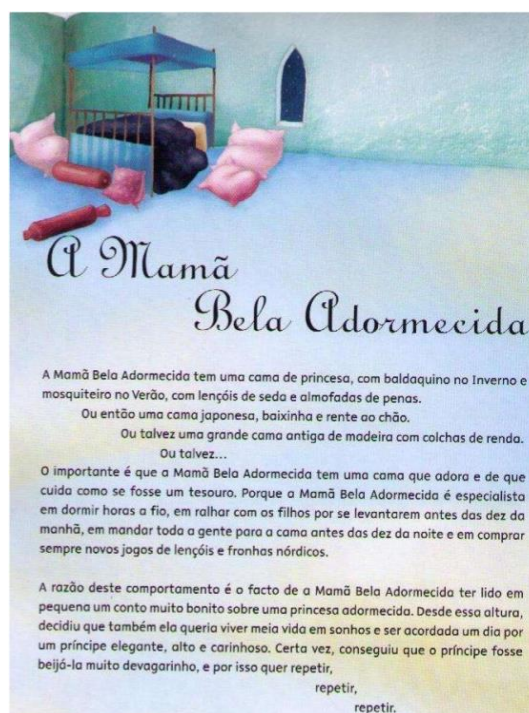
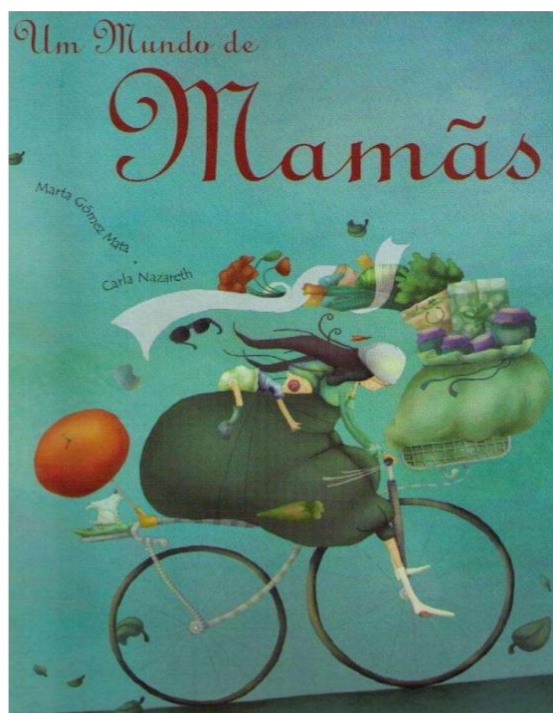
No decorrer da implementação do projeto sobre escrita criativa, que concebemos e planeámos ainda na fase de observação, partimos sempre da leitura e da exploração textual e só depois apresentávamos propostas de escrita lúdica e criativa. Era nossa intenção que os textos produzidos pelos alunos fossem posteriormente alvo de aperfeiçoamento e reescrita, mas, percebendo que os alunos ainda não estavam preparados para esse tipo de trabalho reflexivo sobre os seus textos, optámos por apostar mais na fase da escrita propriamente dita de modo a que os alunos se sentissem mais libertos, motivados e confiantes.

Posto isto, apresentamos em seguida, de forma descritiva e reflexiva, as sequências didáticas dedicadas a este projeto, remetendo para anexo alguns dos muitos produtos elaborados pelos alunos e que incluímos neste relatório final de forma aleatória e exemplificativa dos resultados obtidos.

## 1ª Sequência

O primeiro livro abordado, durante o tempo letivo de noventa minutos, foi *Um Mundo de Mamãs*, de Marta Gómez Mata e Carla Nazareth, que inclui breves textos sobre vários tipos de mães, remetendo para a) aspetos do imaginário infantil, como por exemplo “Mamã Pirata”, “Mamã Bela Adormecida”, “Mamã Dragão”; b) aspetos a nível do paladar apreciados pelas crianças, nomeadamente “Mamã Morango”, “Mamã Chiclete”, “Mamã Chocolate” e c) a aspetos do quotidiano, como é caso da “Mamã Lareira”, “Mamã Comboio” e “Mamã Tesoura”.

As ilustrações do livro também são bastante ricas e assim ajudam a complementar a ideia que está a ser transmitida pelo texto, de uma forma que acabou por cativar a atenção e o interesse dos alunos, suscitando as imagens a curiosidade sobre o texto verbal.



Iniciámos a aula apresentando o livro, dando a conhecer os títulos de alguns tipos de mães que nele surgem, questionando os alunos previamente sobre o que alguns desses títulos significariam: por exemplo, no caso de “Mamã Mágica”, que tipo de mãe seria, o que faria, porque seria mágica, como poderia ser o desenrolar desta história, que características físicas e psicológicas teria, etc.

Depois desta pequena conversa com a turma, lemos para o grupo apenas três textos que tinham sido escolhidos numa fase anterior por nós, por consideramos serem textos ricos a nível da criatividade, de recursos expressivos e também, de certo modo, por se fazerem acompanhar por imagens que transmitem muitas sensações. Assim, os textos escolhidos foram: “Mamã Morango”, “Mamã Chiclete” e “Mamã Gata”, apesar de no final da aula todos os alunos terem sido convidados a folhear o livro e descobrirem os restantes tipos de mamãs.

No primeiro texto, além de ser apresentada a “Mamã Morango”, as autoras também dão a conhecer uma receita especial desta mamã, informando qual é a sua utilidade, como se de um segredo se tratasse. Após a leitura deste texto, voltámos a questionar os alunos se esta mamã que tínhamos acabado de conhecer se assemelhava às suas próprias mães, sendo que a grande maioria referiu o facto de ambas serem semelhantes no cuidar da casa e dos filhos.

Seguidamente, começámos por ler o segundo texto, “Mamã Chiclete,” onde, à semelhança do anterior, ficámos a conhecer esta mamã, como ela é, porque é conhecida por Chiclete, o que gosta de fazer. À parte deste texto, as autoras dão a conhecer um pouco sobre a origem da pastilha elástica, informando os leitores sobre o ingrediente básico que é utilizado na sua confeção, que é retirado de uma árvore existente no México, a Manilkara zapota.

Prosseguimos lendo o texto “Mamã Gata”, que também apresenta a mãe, tal como nos outros textos, física e psicologicamente. Neste caso, as autoras abordam também, a título de curiosidade, a “gatopédia”. Através de um neologismo se dá a conhecer alguns termos alusivos aos gatos, através de um apontamento humorístico mas que tem em vista o enriquecimento lexical dos alunos. Assim, e aproveitando a “gatopédia”, questionámos os alunos por que motivo teria esta mãe uma enciclopédia especial e as outras mães não, e os alunos responderam que, por se tratar de uma mãe muito ágil e inteligente, consegue realizar várias tarefas em simultâneo e tem muita sabedoria. A partir desta participação, muitos foram os alunos que referiram que as suas mães também eram um pouco como esta, inteligentes e ágeis.

Após toda esta apresentação e exploração com a turma, solicitámos aos alunos que elaborassem um texto sobre as suas próprias mães, à semelhança dos que tínhamos estado a observar, utilizando vários adjetivos (ou nomes) para caracterizarem as mães

através de um processo de associação metafórica. Acrescentámos que a criatividade também deveria estar presente, pois nos textos lidos isso era bem visível. Informámos também os alunos que o título do texto seria “Mamã...” e seriam eles que iriam completar de acordo com o que iriam escrever. No final do texto escrito, ilustraram-no e depois nós compilámo-los todos, concebendo desta forma um pequeno livro intitulado “Um Mundo de Mamãs do 3º A”. Os textos foram escritos recorrendo à imitação do modelo apresentado.

Constatámos que a elaboração destes produtos não foi uma tarefa árdua para os alunos, pois todos conheciam em profundidade as suas mães, e escrever, emitir opiniões e referir-nos aos outros é sempre mais fácil do que se tivéssemos que escrever algo sobre nós próprios.

Escolhemos dois textos produzidos por alunos da turma que nos parecem ir ao encontro do que era pedido e cujo resultado final é bastante criativo: são os casos de “Mamã cozinheira” e “Mamã sereia”. Em anexo apresentamos as respetivas ilustrações e outro exemplo de um produto escrito (anexo 1).

#### **“Mamã cozinheira”**

A mamã cozinheira cozinha muito bem! Sempre que diz para os seus filhos irem comer, nem é preciso repetir, os meninos desligam a televisão e os jogos para irem provar a comida da mamã cozinheira. A mamã cozinheira vai muito depressa às compras. Compra logo mais ou menos trinta coisas em meia hora. E escolhe as melhores! A mamã cozinheira também é muito carinhosa, bonita e inteligente; às vezes fica um pouco zangada quando vê os brinquedos no chão, e manda os meninos arrumarem os brinquedos. A mamã cozinheira também é costureira. Faz uns lindos vestidos para dançar, faz vestidos para casamentos, vestidos para a primeira comunhão dos seus filhos.

Nos anos, a mamã cozinheira faz bolos fantásticos com carros para meninos e princesas para meninas. Ah! Quase me esquecia o recheio é sempre de chocolate... menham menham, que delícia!  
A mamã cozinheira é muito amorosa. É a melhor mamã do mundo!

#### **“Mamã sereia”**

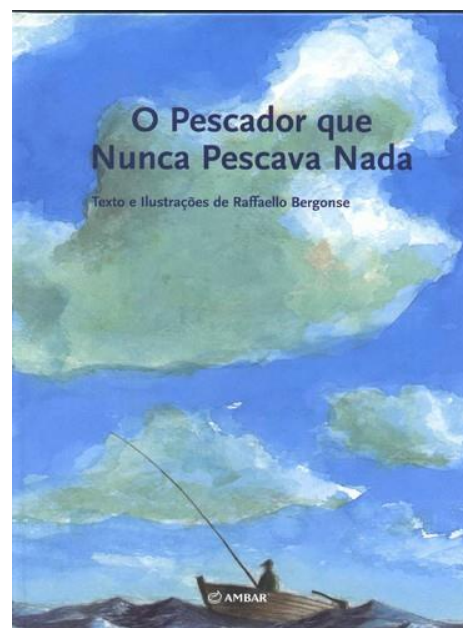
A mamã sereia é bonita, carinhosa, mimosa, ternurenta e muito fofinha. A mamã sereia protege os seus filhotes pequeninos, tal qual a minha mamã... A minha mamã é vendedora de roupa, tem tempo para mim e para o meu irmão, mas ela é uma verdadeira mamã sereia: quando é hora do banho, também quer ir para dentro da banheira... A mamã sereia abraça os seus filhos com tanta força que ficamos sem respirar! A mamã sereia é muito inteligente e querida e, quando os filhos precisam de ajuda, vem logo ajudar... A mamã sereia é trabalhadora e boa dona de casa! A mamã sereia é fantástica!

São textos que revelam cuidado na estrutura da frase, na organização das ideias, descrevem as personagens física e psicologicamente, recorrem à adjetivação e também há uma grande presença de criatividade. Parece-nos, portanto, que são textos exemplificativos do sucesso desta sequência inicial do nosso projeto.

## 2ª Sequência

Como em todos os processos de escrita criativa que iremos abordar ao longo deste relatório, também esta sequência partiu de uma análise de uma obra literária, neste caso de Raffaello Bergonse: *O pescador que nunca pescava nada*. Esta obra é sugerida pelo Plano Nacional de Leitura (PNL).

Este livro aborda a história de um pescador que adorava pescar; porém não tinha muita sorte, pois durante anos nunca pescou um único peixe. Num certo dia, veio ao anzol um pequeno peixinho prateado que o pescador resolveu devolver ao mar para crescer. Anos mais tarde, acabou por pescar um grande peixe e soube logo que este era o mesmo que havia pescado anos atrás. A história é contada pelo filho do pescador, como se de um segredo se tratasse, e os alunos irão ser os confidentes deste segredo.



Esta sequência também ocupou uma aula na sua implementação. A sequência consistiu na leitura e exploração do livro, na elaboração do produto escrito e na correção posterior do mesmo, correção essa efetuada por nós fora do tempo letivo e posteriormente devolvida aos alunos com comentários que fomos colocando à margem dos textos.

Começámos por apresentar à turma a obra, projetando-a no quadro de modo a que todos os alunos conseguissem seguir a leitura. De seguida, explorámos a capa, referindo o título e a imagem e estimulámos a turma para que os alunos antecipassem o conteúdo da obra. Assim sendo a história foi contada através de uma gravação áudio e os alunos acompanharam-na através da leitura silenciosa. Fizemos a exploração do livro

com os alunos, colocando questões aos alunos que visavam a compreensão do texto, nomeadamente se o narrador era ou não presente, quais eram as personagens principais e secundárias, se o sentimento do pescador era o mesmo quando ia pescar e quando regressava a casa, que conselhos lhe dava a mulher e porquê, o que aconteceu quando o pescador pescou o peixe pequenino e quando pescou o grande. Também demos permissão para que os alunos pudessem exprimir livremente as suas opiniões sobre a obra.

Seguidamente, foi solicitado aos alunos que, na biblioteca escolar, realizassem uma pesquisa na internet e em livros sobre peixes de água doce e peixes de água salgada, a fim de conhecerem as suas características e construíssem, com materiais reciclados - jornais e cartão - e também tintas para colorir, dois lagos onde iriam ser apresentados os tipos de peixes em causa, que seriam depois impressos e colados nos respetivos lagos com a devida legenda.



Na aula seguinte, os alunos relembrou as características, os nomes e algumas curiosidades que tinham investigado através da pesquisa realizada e posteriormente solicitámos aos alunos que escrevessem um texto narrativo, em que poderia haver presença ou não de diálogo, sem imposição de um número mínimo de linhas ou palavras. Para a elaboração deste texto individual, os alunos deveriam imaginar que eram um pescador e iriam escolher em qual dos lagos pescariam, se no de água doce, se no de água salgada. Iriam escolher se eram um pescador que pescava muitos peixes ou

se se assemelhavam à personagem do livro e não pescavam nada, se pescavam sozinhos ou acompanhados. Poderiam também imaginar um diálogo com um peixe ou um episódio de uma pescaria.

Os alunos começaram a escrever os textos e tivemos sempre a preocupação de lhes darmos pistas para desenvolverem um pouco mais a história, quando estes já não sabiam o que escrever.

Apesar de considerarmos a obra muito interessante para a turma com a qual estávamos a trabalhar, visto serem crianças que praticavam muitas atividades ao ar livre com pais e que tinham grande familiaridade com animais, os produtos escritos pela turma não revelaram a criatividade de que estávamos à espera, pois os alunos limitaram-se a recordar episódios pessoais vividos com os pais, numa pescaria ou algo que pudesse assemelhar-se, e os textos acabam por não evidenciar muita criatividade e imaginação, que era o pretendido. Parece-nos contudo que os alunos conseguiram estruturar razoavelmente as ideias, estruturar bem as frases e os textos ficaram positivos, nomeadamente ao nível da coesão textual.

Seguidamente, iremos apresentar dois textos produzidos por alunos desta turma, que consideramos serem os textos mais criativos, e que de certa forma foram ao encontro da proposta que tinha sido solicitada à turma. Em anexo, remetemos mais um exemplo sobre esta atividade (anexo 2).

#### **“A pescadora sortuda”**

Era uma vez uma pescadora profissional e muito conhecida. Era a única da zona. Ela, a pescadora, chamava-se Leo. Um dia foi convidada para um concurso de pesca... e ganhou. Ela nunca perdia e por isso ficou muito vaidosa e convencida.

Um dia ela conheceu um pobre pescador que nunca tinha conseguido pescar um peixe, passava horas à beira do rio e a única coisa que pescava eram ramos e paus. A Leo, ao ouvir a sua história, ficou muito triste, pois achou que o senhor não tinha sorte, esforçava-se mais do que ela e perdia mais tempo e não conseguia pescar um único peixe. Então a Leo para animar o pescador convidou-o a pescar ao lado dela, talvez assim ela lhe desse sorte. No dia seguinte foram pescar juntos e o pescador conseguiu pescar um grande achigã e a Leo nesse dia não teve sorte, pois não apanhou nada. Com este acontecimento a Leo aprendeu que é bom ajudar os outros e a ser menos convencida.

### “O pescador que pescava tudo e mais alguma coisa”

Era uma vez o pescador que pescava tudo: botas, calças, latas, garrafas de plástico, etc. Pescava tudo mas mesmo tudo, mas peixes nem um. Um dia, quando pescou uma bota ouviu um barulho mas não ligou, na segunda vez foi ver e encontrou um peixe, era uma linda dourada com olhos brilhantes, ficou todo entusiasmado.

Nos dias seguintes, pensou ir pescar muito perto das falésias, talvez aí apanharia peixes do mar, tais como douradas, salmão, sardinhas e carapaus, etc.

Num belo dia, pelas 6.00h da manhã o Sr. Tobias, com os seus grandes óculos pretos, de cabelo castanho despenteado e com o seu ar robusto, sentou-se e pensou que estava a sonhar ao ver tanto peixe, pescou, pescou, e foi continuando a pescar (sardinhas e carapaus).

Ao regressar a casa reuniu toda a família, e decidiu fazer um jantar, sardinhas assadas ao som de uma bela guitarra.

### 3ª Sequência

A tarefa que iremos apresentar de seguida prendeu-se com a análise da obra *Árvore das folhas A-4*, de Carles Cano. Esta obra conta a história de uma árvore que era diferente das demais. Como é habitual, todas as árvores são compostas por folhas que irão formar a sua copa, mas nesta árvore as folhas eram compostas por folhas de papel A-4. Outra característica das árvores é o facto de darem frutos; esta árvore, pelo contrário, como era diferente, dava letras do alfabeto. A partir daqui desenvolve-se uma narrativa interessante e criativa que nos pareceu dar asas à imaginação das nossas crianças para a elaboração dos seus textos criativos.



À semelhança das sequências anteriores, também esta ocupou apenas uma sessão. Começámos então por dar a conhecer o título da história e questionar os alunos

sobre o conteúdo da mesma. Explorámos também a capa do livro relativamente às cores, imagens e informação que é apresentada (autor, ilustrador, título, editora, etc.).

De seguida, lemos para a turma a obra, por possuímos apenas um exemplar da mesma. Questionámos a turma colocando algumas perguntas de exploração e análise, tais como: que diferença existia entre esta árvore e as demais? Qual o sentimento das outras árvores? O que dava esta árvore? Ela sentia-se feliz por ser diferente? Porquê? O que aconteceu aos meninos que viam as letras voar? Todas estas questões tiveram como objetivo principal a análise da narrativa, mas serviram também de motivação para que as crianças se sentissem inspiradas a escrever os textos que propusemos mais à frente, e que requeriam muita criatividade.

Antes de solicitarmos a elaboração dos textos, ainda realizámos com a turma um debate com o objetivo de abrir os seus horizontes e estimular o pensamento das crianças para aprendizagens já adquiridas através das suas vivências pessoais. Deste modo, questionámos a turma sobre a utilidade das árvores na sua generalidade. Foram surgindo várias ideias que foram registadas por nós no quadro da sala de aula, tais como: das árvores podemos retirar resina para fabricar cola, elas dão origem ao papel, dão lenha, sombra, cortiça (para fabricação de acessórios e não só), madeira, frutos. Todas estas ideias surgiram a partir de uma conversa breve e relacionando com o quotidiano, concluindo, assim, que as árvores são-nos muito mais úteis do que inicialmente os alunos pensavam. No final, o esquema elaborado por nós no quadro a partir das ideias dos alunos foi por eles copiado para a folha de registo de aula.

Seguidamente, apresentámos uma proposta de escrita criativa: solicitámos aos alunos que, individualmente, construíssem um pequeno texto em que se colocassem no papel da árvore e que imaginassem algo que eles (enquanto árvores) produzissem, ou seja, à semelhança da árvore da obra *A árvore que dava folhas A-4*, cada criança iria imaginar algo que poderia produzir e justificar a sua escolha, referindo a sua utilidade, pois, como os alunos repararam através do debate, as árvores têm grande utilidade na vida de todos nós. Este texto produzido pelos alunos também teve como intuito estabelecer uma articulação com o texto original; deste modo, apresentámos-lhes várias hipóteses para a construção da narrativa: que os frutos de uma árvore se encontrariam com os da árvore imaginária dos alunos, e que a árvore imaginária nasceria no mesmo bosque em que a árvore que dava folhas A-4.

Os alunos ocuparam o restante tempo da aula, correspondendo a 45 minutos, realizando o trabalho proposto com o nosso auxílio permanente. No final, os textos foram recolhidos por nós, para uma posterior apreciação.

Parece-nos que, ao contrário do que aconteceu com a sequência anterior, aqui já se notou uma maior entrega por parte da turma. Os trabalhos produzidos foram, regra geral, mais interessantes no que diz respeito aos parâmetros que temos vindo a frisar e a enfatizar até ao momento.

Apresentaremos, de seguida, dois exemplos destes trabalhos de escrita criativa produzidos pelos alunos, exemplos esses que consideramos serem os mais ricos em relação ao objetivo geral proposto para este relatório. Voltamos a apresentar mais um exemplo desta sequência em anexo (anexo 3).

#### **“A árvore que dava bonecas”**

Era uma vez uma árvore que vivia na floresta. A árvore era a mais bonita de todas. Um dia, uma amiga da árvore perguntou-lhe se ela não se fartava de dar sempre a mesma coisa, e disse:

- Oh, minha amiga árvore, não te fargas de dar sempre a mesma coisa? É sempre assim todos os anos. Nessa noite, a árvore não adormeceu, ela esteve a pensar no que a amiga lhe tinha dito. Passado um tempo gritou: «Já sei!». No dia seguinte, foi chamar a amiga para lhe contar o que tinha pensado.

- Olá, amiga, sabes, eu estive a pensar no que me disseste e sabes que mais? Amanhã, que começa a primavera, em vez de me vestir com folhas vou-me vestir com bonecas. Passado um dia, a amiga da árvore acordou e viu-a vestida com as bonecas que tinha prometido vestir.

- Oh, minha querida filha, o que é que te aconteceu – perguntou a mãe – Porque é que não te vestes como eu, com folhas?

- Olá, mamã! Eu quero estar assim, não quero estar com folhas – respondeu a árvore.

No último dia de primavera a árvore perguntou-se: «Mas o que é que serão os meus frutos?» De repente, veio-lhe uma ideia à cabeça: «Os meus frutos poderiam ser os vestidos das bonecas, afinal as bonecas não podiam ficar despidas.»

No primeiro dia de verão lá pôs os vestidos a servirem de frutas. As meninas que não tinham dinheiro iam lá buscar bonecas e vestidos para poderem brincar, e ficavam todas contentes.

Eu escolhi esta árvore porque tenho muitas bonecas na minha casa e gosto muito de brincar com elas. Eu tenho muita pena das crianças que não têm dinheiro, elas precisam da nossa ajuda.

### “A árvore que dava peças de bicicleta e skate”

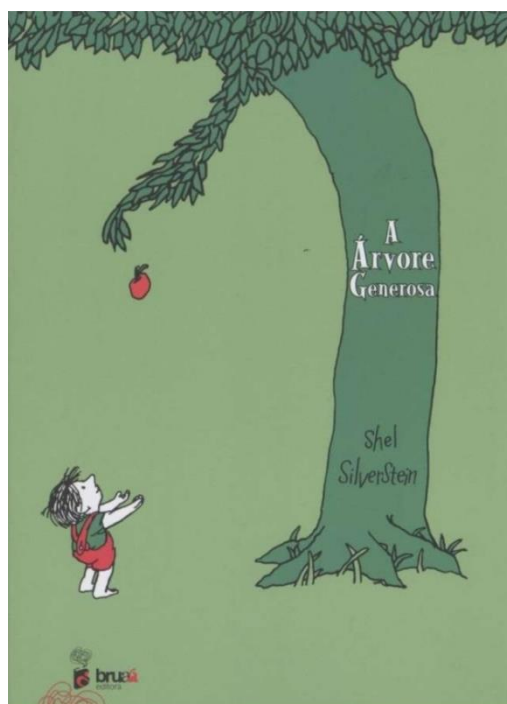
Era uma vez o bosque das árvores dos objetos, mas a de que eu vou falar é a seguinte: a árvore das peças de bicicleta e de skate.

Essa mesma árvore sempre teve o sonho de andar nesses objetos, mas era uma árvore! Não podia andar. Então um dia teve uma ideia: já que ela não podia andar de bicicleta nem de skate, os outros podiam, então decidiu dar peças de bicicleta e de skate, pediu à vizinha árvore que dava folhas A-4 para a ajudar a construir esses brinquedos a assim foi, fizeram muitos e depois pediram aos animais para irem dizer às crianças. De seguida, quando as crianças chegaram, elas adoraram, andaram, andaram até à noite e assim todos os dias depois da escola.

Eu escolhi este tema porque é o meu passatempo preferido, é o que mais tenho prazer em fazer.

## 4ª Sequência

Como base para a realização desta tarefa, a obra escolhida foi do autor Shel Silverstein *A árvore generosa*.



e com elas  
fazia coroas,  
imaginando ser  
o rei da floresta.



Esta obra aborda um tema muito importante para todos, mas que muitas vezes é desvalorizado - os sentimentos, nomeadamente, o amor, a amizade, a partilha e o abandono. A narrativa conta-nos a história de uma árvore e de um menino que tinham um carinho muito especial um pelo outro; porém, o menino foi crescendo e com ele cresceram também as suas ambições e desejos. A árvore tudo lhe deu para o ajudar e vê-

lo feliz; desta forma, ela mesma também era feliz. Por fim, quando achava que já não tinha nada para lhe dar, o menino disse-lhe que também não tinha muito que pedir e mesmo assim a árvore ainda conseguiu fazer o menino feliz ao deixá-lo sentar-se no seu toco, e ela própria voltou a ser feliz.

A implementação desta sequência ocupou uma aula de noventa minutos, sendo que para esta sessão utilizámos uma estratégia que até então não tínhamos implementado, que consistiu em aproximar os alunos da própria história com o objetivo de quebrar a barreira que existe muitas vezes entre o professor e/ou contador ou leitor da obra e os alunos. Deste modo, muito como acontece no pré-escolar, reunimos a turma em meia-lua e todos se sentaram no chão. Nós também nos sentámos junto da turma para haver maior proximidade.

Começámos por fazer a exploração da capa, solicitando às crianças que opinassem sobre as imagens da mesma, o que lhes transmitiam, qual a mensagem que poderíamos interpretar através do título, o que iria acontecer na narrativa, que tipo de árvore seria esta, teria esta árvore algum tipo de relação com a obra estudada anteriormente *A árvore que dava folhas A-4*, quem seria o menino que aparece ilustrado na capa. Seguidamente, procedemos à leitura da obra e mostrámos simultaneamente as ilustrações para que os alunos fossem acompanhando a leitura do texto com a mensagem icónica. Após esta leitura, explorámos a obra colocando questões que permitissem analisar a obra, nomeadamente acerca das personagens, quantas e quais eram, a sua descrição psicológica, quais os pedidos que o menino foi proferindo à árvore, que características tinha esta árvore, que conclusões poderíamos tirar desta história.

Após esta exploração, solicitámos aos alunos que voltassem para os seus lugares e foi-lhes pedido que construíssem um texto narrativo em que tinham de transpor para a folha de papel o amor que eles sentiam por alguém ou por algo que lhes fosse próximo (um amigo, um familiar, um animal, um objeto, etc.). Poderiam escrever também sobre o facto de se sentirem bem por ajudarem alguém que precisasse do apoio deles.

Nesse texto teriam de explicar as características desse amor, o motivo por que amam quem ou o que escolheram, darem exemplos de momentos que passaram juntos, teriam de abordar aspetos como a beleza de amar algo, isto é, porque consideravam que é bom amar-se algo e porque o devemos fazer. Tivemos sempre como referência a obra

A *árvore generosa*, lembrando que a árvore gostava tanto daquele menino que lhe dava tudo o que tinha para o poder ver feliz. Os alunos tiveram o restante tempo da aula para construírem o seu texto.

Seguidamente, iremos apresentar dois exemplos de textos concebidos pelos alunos que consideramos serem os mais ricos a nível de exploração sentimental e de interligação com a obra estudada. Novamente, iremos apresentar outro exemplo em anexo (anexo 4).

#### **“O amor entre mim e a minha boneca Ritinha”**

O amor entre mim e a minha boneca, chamada Ritinha, é um amor muito forte.

Eu já tenho a minha Ritinha desde que nasci. Ela tem 8 anos, um a menos que eu.

A minha Ritinha dorme sempre comigo, ela faz-me sentir feliz. Às vezes levo-a para o dentista quando estou nervosa. Sempre que estou triste vou a correr para o meu quarto, olho para ela e penso em todos os bons momentos que eu já tive, depois ponho-a na cama, ajeito-lhe o vestido e digo-lhe:

- És a minha boneca favorita!!!

A minha Ritinha é uma nenuca mas tem o tamanho de uma Barbie. Para mim, a Ritinha é como se falasse, e ela disse-me que a sua cor favorita era roxo e que a sua comida favorita era piza...

Eu gosto de todas as minhas bonecas, mas a Ritinha é a minha favorita.

#### **“O meu amor entre mim e a minha avó”**

O meu amor entre mim e a minha avó pode ser um bocadinho estranho. Costuma ser como o amor entre uma mãe, mas há uma coisa que eu sei sobre as avós, as avós são mães duas vezes.

A minha avó dá-me abraços, dá-me beijinhos e muito mais. Quando vou para a cama dá-me um grande, muito grande abraço, tal qual a minha mãe!

Eu, quando a vejo, dou-lhe logo um abraço apertado. Adoro o amor que sinto pela minha avó!!!

## **5ª Sequência**

Nesta sequência não abordámos uma obra integral mas optámos pela escolha de um conto de um grande escritor, que consideramos ser um dos melhores na escrita para crianças: António Torrado. Deste modo, o texto escolhido foi “O papagaio bem ensinado”, por se tratar de um tema que agrada à maioria dos alunos. Sendo que, nesta

fase, já nos encontrávamos na reta final do ano letivo, optámos por escolher um texto mais humorístico, com um tema atrativo para a maioria dos alunos e com o qual poderiam surgir textos criativos muito interessantes, como iremos mostrar mais à frente.

É importante salientar que esta sequência, à semelhança das anteriores, teve uma duração de noventa minutos, e consistiu na exploração e na análise do texto mencionado e posterior construção de um texto, por parte dos alunos, com um propósito criativo.

A história de “O papagaio bem ensinado” relata-nos as vivências de um papagaio que habitou durante algum tempo numa mercearia, tendo um freguês da mesma lhe ensinado reproduzir a expressão “está tudo podre”. O merceiro não gostava que o papagaio pronunciasse tal expressão, pois afugentava os clientes, e decidiu dá-lo ao barbeiro. O mesmo freguês que ensinou o papagaio a dizer “está tudo podre” também frequentava este barbeiro e ensinou o papagaio desta vez a dizer “corta-lhe a orelha”. O barbeiro e os clientes sentiam-se incomodados e o barbeiro decidiu colocar o animal em liberdade abrindo-lhe a janela; porém o bicho voltou sendo afastado por fim com tiros de caçadeira e nunca mais voltou. Foi ter a um armazém que era frequentado por ladrões e nesse momento reproduziu todas as frases que lhe tinham sido ensinadas e inclusive reproduziu o som dos tiros que afastaram os ladrões, pois estes pensaram que era a polícia que estaria a chegar. A história termina mostrando que o papagaio sempre conseguiu utilizar as expressões no momento mais oportuno.

Começámos por distribuir a cada aluno uma fotocópia com o texto e solicitámos que realizassem uma leitura silenciosa. Seguidamente, fizemos uma leitura em turma pedindo a vários alunos que lessem os parágrafos do texto. Aprofundámos questões como a caracterização das personagens, do espaço e do tempo da narrativa, qual o destino do papagaio, que boa ação este desempenhou.

Como sempre nos preocupámos com a importância do registo escrito por parte dos alunos, solicitámos que a turma realizasse um breve resumo dos últimos três parágrafos do texto. Após os vinte minutos que dispensámos para a elaboração deste resumo, alguns dos alunos apresentaram os seus oralmente. Os textos foram apreciados e discutidos na turma no sentido de se eliminar, em termos de conteúdo, os aspetos acessórios, e de se corrigir a linguagem e a estrutura do texto.

Seguidamente, incitámos a turma a elaborar um texto narrativo, no qual cada aluno teria de escolher um animal ao seu critério e imaginar que esse animal teria uma habilidade qualquer. A escrita do texto consistia em imaginar uma peripécia realizada por esse animal, tal como aconteceu com o papagaio bem ensinado.

Seguidamente, iremos apresentar dois exemplos de textos produzidos pelos alunos que consideramos serem os mais criativos e imaginativos. Em anexo apresentamos aleatoriamente outro exemplo de um produto escrito pelos alunos (anexo 5).

### **“A égua bailarina”**

Era uma vez uma égua muito bonita!

A égua também era muito esperta, era mais esperta do que a professora Hipólita, vejam bem...

A égua tinha um sonho, que era ser bailarina. Quando chegava da escola, a égua ia logo dançar, e dançava, dançava, até ficar de noite. À noite ela chegava a casa atrasada ao jantar, pois passava tempo demais a dançar.

No domingo a égua corria para o jardim e começava a dançar!

Um dia, quando ela dançava, o macaco Hugo viu-a e foi dizer à professora Hipólita:

- Sabe, professora, eu gostava de fazer uma peça de teatro sobre uma bailarina.

- Que grande ideia! – respondeu a professora – Sabes, tu podes ser a bailarina!

Na segunda-feira, a professora avisou sobre o teatro. Nos treinos o macaco Hugo faltou, por isso a égua teve de fazer de bailarina. A égua era tão boa que a professora disse que ela ficava a ser a bailarina.

A égua ficou contente e fim.

### **“O cão que ajudava as pessoas cegas”**

O Óscar era um cão-bebé e sempre que via alguma pessoa cega em perigo ia ajudá-la.

Um dia, o Óscar ouviu um menino pequenino que era cego e estava a gritar. O Óscar correu muito até chegar ao menino que estava do outro lado da rua. Quando finalmente chegou ao pé dele, de repente o menino começou a falar...

Durante alguns minutos o menino explicou-lhe porque é que estava a gritar. Foi então que o Óscar percebeu que o menino era cego e não conseguia atravessar aquela rua cheia de carros e muita confusão.

Desde esse dia que os ceguinhos podem ter por companhia um cão-guia que os acompanha e protege.

## 6ª Sequência

Esta foi a última proposta solicitada aos alunos do terceiro ano do 1º ciclo do ensino básico no âmbito do nosso projeto. Consistiu numa tarefa em que nos socorremos da metodologia utilizada em momentos anteriores, embora tenha existido a intenção de dar mais liberdade aos alunos na produção dos textos, sobretudo em termos estruturais.



Esta proposta de escrita criativa consistiu na escrita a pares de um texto que iria ser ilustrado *à posteriori* pelos seus autores. Os textos escritos iriam ser organizados num livro que iria ser entregue ao escritor e contador de histórias Jorge Serafim, tendo como base a sua narrativa – *Sonhar ao longe*. A obra *Sonhar ao Longe...*, de Jorge Serafim, conta-nos a história de um menino que vivia numa rua feia, vazia e desumanizada. Ele observa os vizinhos desconhecidos, as crianças que não brincam, os prédios feios porque foram feitos à pressa, etc. Este menino vai, através da imaginação, transformar o mundo, mudando tudo o que está à sua volta para melhor. “Afinal as casas fazem parte do corpo das pessoas e são todas para amar. E as casas, como as pessoas, têm direito à vida.”

Deste modo, optámos por sentar as crianças no chão em meia-lua, tal como já tinha acontecido noutra aula, já aqui apresentada reflexivamente, e questionámos a turma sobre o que seria sonhar ao longe, o que iria contar este livro. Demos algum tempo para os alunos darem as suas opiniões e refletirem sobre as questões colocadas.

Seguidamente, lemos a história e simultaneamente mostrávamos as ilustrações. No final, aprofundámos com a turma a história original (do livro), questionámos os

alunos sobre os gostos do narrador, o porquê desses gostos, e sobre a parte da história de que gostaram mais. Refletiram também sobre o facto de já terem pensado neste olhar para a cidade e para as casas, que era descrito pelo narrador, e também estabeleceram uma comparação, oralmente, sobre as casas de Portalegre e as descritas no livro; por fim, refletiram sobre o motivo que supostamente terá levado o autor a intitular a sua obra *Sonhar ao Longe*.

Depois desta breve análise e reflexão, informámos os alunos que o autor Jorge Serafim iria visitar-nos à nossa escola para contar algumas histórias e falar-nos um pouco do seu livro. Para isso, os alunos prepararam algumas perguntas que tencionavam colocar ao escritor. Foi explicado aos alunos que estas não deveriam ser de cariz pessoal mas sim profissional. Após algumas discussões de ideias, surgiram como propostas de questões a colocar ao escritor as seguintes perguntas:

- Gosta mais de contar histórias para crianças ou para adultos?
- Em que altura da sua vida sentiu que contar histórias era a sua vocação?
- Quando conta histórias nas escolas, como a nossa, o que lhe agrada mais?
- Qual foi a experiência mais engraçada e mais caricata que teve numa escola?
- Como vai recordar a nossa escola quando sair daqui? Do que gostou mais da nossa escola?

Concluídas as questões a apresentar, informámos a turma que seria gentil oferecer um presente ao escritor por este ter a amabilidade de nos visitar, e nada melhor do que um presente feito por nós. Deste modo, formámos grupos de dois elementos e solicitámos que cada grupo redigisse um texto com o mesmo título do livro (*Sonhar ao longe...*). Assim sendo, os alunos teriam de apresentar uma narrativa sobre algo que consideravam um sonho ao longe, utilizando ideias diferentes das do autor. No final do texto escrito, os alunos teriam de elaborar a respetiva ilustração.

A título meramente exemplificativo, transcreve-se um dos textos elaborados pelos alunos:

**“Sonhar ao longe”**

Era uma vez uma princesa guerreira que vivia num belo castelo. A princesa guerreira vencia todas as pessoas do reino, vejam só!

Esta princesa conhecia uma passagem secreta. Lá, ela aprendia truques novos.

A passagem ia dar a um jardim. Ela sentava-se numa pedra que parecia ser um trono. Sem barulho, ela sonhava ser uma *popstar* e imaginava o público a bater palmas.

- Sou uma princesa guerreira sonhando ser *popstar*, subo ao palco e começo a cantar. A minha vida é assim, ninguém me pode parar. Estou aqui para cantar até ao fim! – cantava ela.

Um dia, à noite, ela estava a sonhar que era uma *popstar* e acordou de repente. Levantou-se e começou a cantar: «Sou uma princesa guerreira sonhando ser *popstar*, subo ao palco e começo a cantar. A minha vida é assim, ninguém me pode parar. Estou aqui para cantar até ao fim».

Parece-nos que foi uma aula muito positiva tanto a nível da sua estrutura, da abordagem dos conteúdos como a nível de resultados. Verificámos que os alunos se empenharam bastante por saberem que iriam receber na sua escola o escritor que escreveu a obra que estiveram a analisar e que tanto apreciaram. Por fim, consideramos que o resultado final dos textos foi positivo e o escritor também apreciou a criatividade dos mesmos.

### **Conclusão do projeto**

Ao longo de todo o projeto houve uma evolução significativa por parte dos alunos no que diz respeito às suas competências textuais e à sua criatividade. Gradualmente, foram deixando de utilizar a repetição, conseguiram estruturar melhor as frases e o pensamento, realizar uma descrição das personagens mais pormenorizada, como se pode verificar na sequência três deste projeto. A imaginação sempre esteve presente em todas as sequências. A turma, de um modo geral, conseguiu fazer o desbloqueio da página em branco e soltar a sua criatividade, embora em alguns casos tenha sido mais difícil, nomeadamente nos exemplos apresentados nas sequências dois e cinco. Nestes casos em particular, os alunos ficaram muito “presos” à narrativa – tipologia textual que esteve sempre na origem das propostas de tarefas apresentadas durante o projeto implementado.

Na verdade, a narrativa foi útil para que os alunos conseguissem desenvolver noções de espaço e tempo, para que conseguissem analisar e criar personagens mais ricas do ponto de vista da sua caracterização física e psicológica e, por fim, para que conseguissem complexificar o próprio enredo das histórias. O desenvolvimento da competência discursiva e da competência narrativa contribuiu para a consolidação das

aprendizagens ao nível da escrita e a uma maior motivação e confiança por parte dos alunos, daí resultando textos bastante interessantes, tal como se pode comprovar nos que já aqui foram transcritos e nos que se encontram em anexo.

Realizámos também uma entrevista às professoras cooperantes, dos 1º e 2º ciclos (anexo 6), com o intuito de nos ajudarem a perceber o motivo das dificuldades dos seus alunos e também de nos darem as suas opiniões sobre o recurso à escrita criativa das aulas de Português. Apesar de não termos analisado os trabalhos do 2º ciclo pelo motivo que já foi frisado, a docente do 1º ciclo afirmou que os fatores que influenciam a boa escrita dos alunos são as suas vivências, o contacto com os livros à medida que dominam a leitura.

Porém as docentes têm opiniões um pouco diferentes sobre a escrita criativa. Foi notável que a docente de 1º ciclo dava grande importância à escrita criativa, destinando uma parte das suas aulas a esta prática, assumindo que também teria de trabalhar outro tipo de escrita, pois tem como objetivo preparar os alunos para o exame final de 4º ano. Assumi também que a escrita criativa “é extremamente importante, porque é a forma da criança, dos adultos e toda a gente poder exprimir o que vai na sua alma, a forma como encara o mundo, como encara a vida”. Quando questionada sobre o facto de os alunos perderem o interesse sobre a escrita à medida que vão crescendo, a professora defendeu que não acha que se perca interesse, pois à medida que os alunos vão sabendo estruturar o texto mais preocupação há da parte dos mesmos para conseguirem escrever um texto coeso, com sentido, criativo e bem estruturado.

A perspetiva da professora de 2º ciclo é um pouco diferente, pois defende que a escrita criativa é “uma moda” e que os alunos não valorizam a escrita criativa porque esta não tem um objetivo bem claro e porque os alunos e professores estão mais preocupados com regras de estruturação textual, análise textual, compreensão gramatical, etc. Quando questionada sobre o espaço que a escrita criativa ocupava nas suas planificações, a resposta da docente mostrou que a mesma não valoriza este tema, não utilizando em momento nenhum a escrita criativa: “Acha que ocupa algum tempo nas minhas planificações? Tenho pais [de alunos que não os meus] que me pedem se posso ajudar fora da escola, e aí sim trabalho a escrita criativa porque não estou preocupada com metas que tenham que atingir”. De salientar também que a docente não tem uma opinião sobre o facto de as crianças perderem o interesse com a escrita criativa

à medida que crescem. Assume, contudo, que é o próprio ensino que não deixa os alunos criarem uma ligação mais próxima com este tipo de escrita: “Estas novas gerações cada vez estão mais “formatadas” para alcançar objetivos, quais objetivos? Um resultado. O interesse... eles talvez não o percamos, não o podem é aplicar e ao não poderem fazê-lo vão perdendo capacidades”.

Pelo que presenciámos enquanto estivemos no terreno, constatamos que houve uma grande evolução nos alunos do 1º ciclo do ensino básico, desde o início da implementação do projeto até ao último trabalho desenvolvido. Notou-se, progressivamente, uma maior entrega, mais entusiasmo, uma maior preocupação com a estruturação de ideias e o uso adequado da gramática, nomeadamente ao nível da estrutura frásica. Notou-se também que, à medida que iam escrevendo, também aumentava a motivação, pois os alunos iam conhecendo obras com as quais nunca tinham tido contacto e que lhes permitiram ampliar as suas opções de leitura, alargar a sua imaginação e adquirir competências de análise essenciais para o desenvolvimento da competência leitora. Para além disso, foram tendo conhecimento de autores de quem nunca tinham ouvido falar, o que foi importante para alargar as suas referências culturais.

Enquanto que no início do projeto eram notórias as dificuldades dos alunos quando se tratava de começarem a escrever um texto, pois as ideias não surgiam e, quando surgiam, não eram desenvolvidas em textos coesos e bem estruturados, na parte final do projeto, e uma vez ultrapassado o receio da página em branco, os textos começaram a ser bastante mais criativos, e isso é visível nos exemplos que aqui fomos apresentando.

Também constatámos que os alunos se sentiam muito entusiasmados quando lhes era solicitado que ilustrassem os seus textos. Gradualmente, as ilustrações foram adquirindo mais pormenores, foram-se tornando mais expressivas não se limitando a reproduzir o que estava escrito. Acreditamos que o contacto com as ilustrações dos livros que foram conhecendo ao longo do projeto, em particular, e da PES, em geral, os ajudaram a perceber que a ilustração complementa o texto, enriquece-o, preenche os não-ditos, tal como referimos na primeira parte deste relatório. Na verdade, como afirma Mergulhão (2008),

A ilustração (...) deve instituir-se como um precioso auxiliar na captação de sentidos implícita ou explicitamente veiculados pelo texto escrito, iluminando-o, enriquecendo-o, fazendo-o respirar e estabelecendo com ele uma inter-relação dialógica que facilite a instauração de uma atmosfera de verdadeira pregnância significativa. (p. 2)

Gostaríamos de ter tido a oportunidade de proporcionar aos alunos a possibilidade de enriquecerem os seus textos a partir de estratégias de aperfeiçoamento diversificadas, se o tempo destinado à implementação do projeto fosse mais alargado. Assumimos, desde o início, que seria impossível chegar a essa fase de aperfeiçoamento e reescrita, até porque os alunos ainda não estavam habituados a escrever de forma sistemática textos criativos nesta fase do seu percurso escolar. Daí que tenhamos pensado que seria preferível tornar o projeto menos ambicioso a esse nível.

Optámos desta forma por partir da leitura de textos literários, que fomos analisando com os alunos de modo a criar neles o gosto pelo ato de ler e simultaneamente promover a sua educação literária, tal como é preconizado nas *Metas Curriculares de Português* (2012), para se apresentarem, de seguida, propostas de escrita criativa que conduzissem os alunos a uma maior desenvoltura no domínio da escrita.

Socorremo-nos da escrita criativa encarando-a como uma atividade prazerosa e motivadora, para que estes alunos se sentissem com vontade (e capacidade) de ir mais longe na produção de outros tipos de texto. Nesse aspeto, os objetivos iniciais do nosso projeto – criar o gosto pela escrita a partir da leitura de textos significativos para os alunos e desenvolver a sua competência textual – foram atingidos, dado que os textos produzidos na fase final do projeto evidenciam uma maturidade linguística e uma capacidade imaginativa que reflete as aprendizagens efetuadas ao longo de todo o processo, através de atividades lúdicas.

Acreditamos que, se o projeto tivesse tido continuidade, no ano seguinte, estes alunos revelariam, na sua maioria, maior destreza em termos de escrita e seriam capazes de refletir, de forma mais autónoma, nos aspetos que haveria ainda a melhorar em cada uma das suas produções textuais. É por isso que defendemos que, num futuro próximo, enquanto titulares de turma, continuaremos a implementar projetos de escrita

criativa com os nossos alunos procurando que procedam a uma reflexão crítica sobre os seus textos e os dos colegas e os aperfeiçoem. Dessa forma estaremos a contribuir ainda mais para ampliar a consciência linguística e a competência textual dos nossos alunos.

**Parte III**  
**Descrições reflexivas**  
**PES**

## **Descrição reflexiva das aulas escolhidas dos 1º e 2º ciclos**

*“Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar.*

*(Esopo: 620-560 A.C.)*

### **Reflexão 1º CEB – Língua portuguesa**

Escolher uma aula de língua portuguesa para refletir neste projeto não foi tarefa fácil, devido ao facto de considerarmos a grande maioria das aulas muito atrativas tanto do ponto de vista pedagógico, como didático e científico. Contudo, optámos por eleger a terceira aula da segunda semana de intervenção que foi também uma aula supervisionada.

Nesta segunda semana de intervenção analisámos e explorámos com os alunos, na primeira sessão, um texto narrativo (“Amor...que nojo”), que serviu de base para a realização da tarefa aqui descrita. Nesta análise começou por haver uma primeira leitura por parte dos alunos e de seguida uma leitura em grupo turma. Este texto estava incluído no manual dos alunos, sendo que depois de estes realizarem a leitura lhes foi solicitado que fizessem uma breve conclusão do texto, oralmente, e que de seguida respondessem às questões que eram apresentadas no manual, através da escrita.

Aproveitando o mesmo texto, explorámos, no domínio da gramática, os grupos nominais e verbais. Para começar o estudo desta temática, recorremos a exercícios de revisão, a partir de uma ficha de trabalho que distribuámos pelos alunos. Estes teriam de resolver, individualmente, os exercícios, sublinhando, com cores diferentes, os diversos grupos encontrados (nominal e verbal) nas frases a analisar para, posteriormente, substituírem os grupos nominais por pronomes pessoais. As frases que os alunos tiveram de analisar foram escritas no quadro por nós e copiadas pelos alunos para a folha de registo de aula. Foi dispensado algum tempo para os alunos resolverem a tarefa individualmente. Depois de todos terem terminado, foram aleatoriamente ao quadro fazer a correção das respetivas frases e nesse momento esclarecíamos as dúvidas que pudessem surgir por parte da turma.

Na segunda sessão, por ser uma aula com uma duração mais reduzida, optámos por realizar uma tarefa sugerida no manual dos alunos, que consistia em cada aluno escolher uma imagem das três possíveis, que ilustravam diversos tipos de amor. Nesse sentido, os alunos teriam de redigir um pequeno texto narrativo onde enfatizassem as suas opiniões sobre a imagem escolhida, justificassem a escolha da imagem, dessem exemplos pessoais sobre aquele tipo de amor específico e por fim emitissem um breve comentário sobre o tipo de relação apresentada. Por fim, a última sessão da semana é descrita pormenorizadamente, mais abaixo.

Esta última sessão da semana tinha como objetivos que os alunos manifestassem sentimentos, sensações suscitadas pelos discursos ouvidos, que planificassem um discurso de acordo com o objetivo e escrevessem textos em termos pessoais e criativos.

A aula em questão centrava-se na sua plenitude na elaboração de um texto poético que abordasse a temática dos sentimentos, especificamente, o amor. Daí termos optado por trabalhar durante toda a semana este tema aglutinador (os sentimentos) focando-nos não só na escrita, mas também trabalhando a expressão oral e a compreensão do oral, a leitura e conhecimento explícito da língua (ou gramática), como é prescrito no *Programa de Português do Ensino Básico*. O ponto de partida para esta sessão, e para todas as outras em que tivemos momentos de escrita, era sempre a leitura de um texto narrativo.

Nesta aula especificamente, como já tínhamos trabalhado a leitura do texto, decidimos colocar questões que de certa forma recordassem o texto trabalhado e que nos permitissem recolher as opiniões dos alunos sobre a narrativa e o sentimento em questão; desta forma, iríamos dar continuidade ao trabalho já iniciado. Assim sendo, as questões colocadas por nós foram no sentido de os alunos demonstrarem a sua opinião sobre o facto de o Samuel (personagem principal do texto “Amor... que nojo!”) não gostar dos seus familiares por estes estarem sempre a demonstrar os seus sentimentos; outras das questões formuladas prendiam-se com o facto de os alunos enumerarem quais os diversos tipos de amor que conheciam e referirem qual consideravam ser o maior amor do mundo e quais as pessoas que mais amavam. De uma forma geral, toda a turma manifestou a mesma opinião, referindo que as pessoas que mais amavam eram a família, especificamente, o pai e a mãe. Houve exceções, pois alguns alunos consideraram outras pessoas como as mais importantes na sua vida, como por exemplo

irmãos ou pessoal técnico que trabalhava na instituição onde estas crianças viviam, não tendo apoio familiar como a maioria da turma.

Depois de termos debatido estas questões, que serviram de revisão da aula anterior e motivação para a aula aqui descrita reflexivamente, informámos os alunos que de seguida iríamos refletir em conjunto sobre o que consideravam ser o amor, onde estaria e o que o amor os fazia sentir. Antes de iniciar o debate, escrevemos no quadro as três perguntas enumeradas anteriormente e de seguida demos algum tempo para que os alunos se apropriassem das questões e refletissem sobre as respostas.

Essas respostas foram obtidas através das participações voluntárias dos alunos, tendo sido este debate muito intenso a nível de participação e interesse por parte das crianças, revelando as respostas dadas por parte dos alunos algum cuidado na forma como apresentavam as suas opiniões, isto é, não se cingindo ao óbvio (o amor é um sentimento). A discussão foi realizada sempre no contexto da oralidade, havendo registo no quadro das intervenções dos alunos, registo esse que era realizado por nós bem como a ordem de participação. Ou seja, apesar da enorme vontade de participação por parte dos alunos, estes colocavam o dedo no ar e éramos nós que regulávamos essa participação, permitindo sempre que todos interviessem e não fossem sempre os mesmos a ter a palavra.

Os alunos estruturaram pensamentos coesos e mostraram ter já uma capacidade reflexiva sobre o tema em questão, utilizando expressões com grande valor e algumas bastante significativas a nível semântico e estilístico, como, por exemplo, as seguintes: “O amor está na rua” e “Há pessoas que têm o inverno no coração”. Após ter sido solicitado ao aluno que proferiu a primeira afirmação que nos explicasse o que pretendia dizer, o mesmo explicou que significa que se pode encontrar por toda a parte, tanto nas pessoas como nos objetos e animais, isto é, o amor está espalhado por todos os cantos do mundo. Na nossa perspetiva, esta afirmação revela que o aluno não considera o amor apenas um sentimento romântico, algo que pode existir entre um casal, mas também que o amor pode ser um tipo de carinho por alguma coisa, seja ela uma pessoa, um animal ou um simples objeto. A segunda afirmação surgiu quando perguntámos à turma se haverá amor nos corações das pessoas que matam outras: uma aluna respondeu que não poderia haver amor no coração dessas pessoas, porque o seu coração estava cheio de maldade e completou o seu raciocínio com a afirmação transcrita.

Todas as participações dos alunos que iam ao encontro das questões colocadas foram escritas no quadro, pois iriam servir de suporte para a realização da tarefa subsequente.

Seguidamente, como era habitual nas aulas de língua portuguesa, os alunos iriam ter um momento de escrita, mais propriamente de escrita criativa. Nessa aula, foi proposto aos alunos que escrevessem um pequeno poema a partir de algumas ideias que foram dizendo durante o debate e que ficaram registadas no quadro. Os alunos já tinham tido anteriormente contacto com o texto poético, noutros anos, tanto a nível de leitura e interpretação de texto, como de escrita de um poema, não sendo esta tarefa uma novidade para a turma. O poema não tinha imposição do número de versos: não pretendíamos limitar a criatividade dos alunos, impondo-lhes limites, pois, na nossa opinião, essas imposições provavelmente deixariam os alunos mais preocupados com a dimensão do poema e não com a qualidade e coerência do produto escrito.

Também durante este processo de escrita, optámos por colocar música clássica com o objetivo de esta ser um meio de motivação e inspiração para a escrita de poema, cujo tema é bastante complicado, pois falar de sentimentos não é tarefa fácil, muito mais difícil é falar de amor.

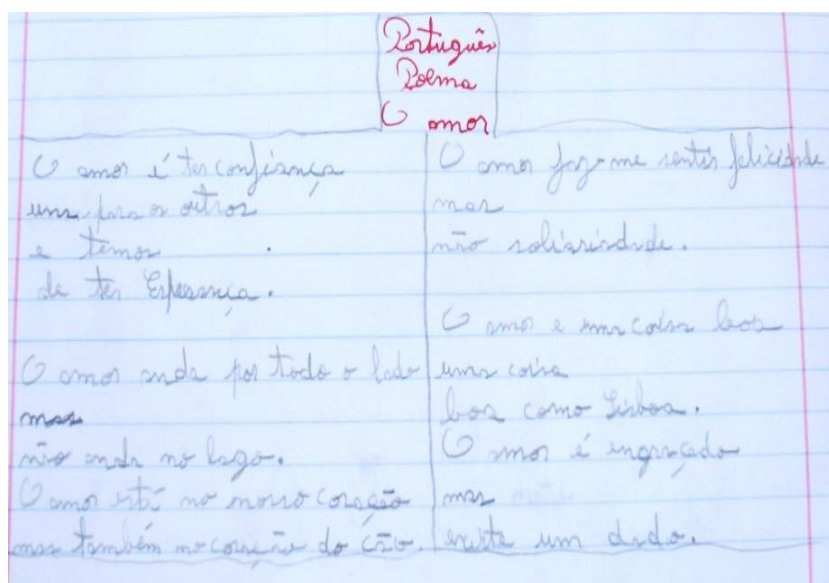
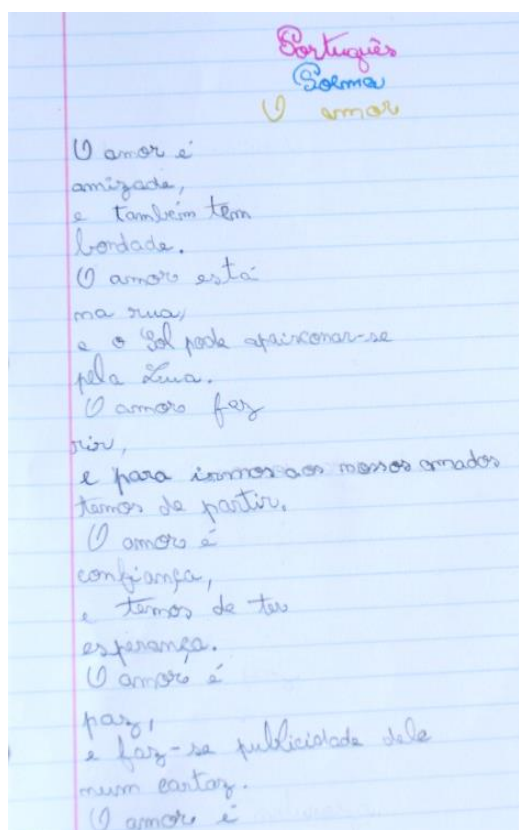
Enquanto todos os alunos estavam embrenhados nos seus poemas, percorríamos a sala, dando atenção a todos, lendo os seus textos, ajudando-os a melhorar corrigindo alguns erros ortográficos, dando sugestões, reforçando a qualidade dos textos e incentivando os alunos a reescrevê-los.

Consideramos que a metodologia utilizada surtiu efeito, pois verificou-se que houve envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, tanto no debate como no processo de escrita do poema. Verificámos também, como se pode observar nos exemplos abaixo, que existe uma grande preocupação nesta faixa etária com a rima, utilizando os alunos frequentes vezes nos seus textos a rima cruzada.

Consideramos também que o debate foi um pouco excessivo, não tendo havido o recurso a apontamentos, ou não tendo sido solicitado aos alunos que fossem os próprios a realizar as suas próprias intervenções no quadro. Poderíamos também ter dedicado mais tempo à elaboração do texto poético. Na verdade, e apesar de não ser uma tarefa desconhecida dos alunos, estes mostraram algumas dificuldades na sua concretização,

nomeadamente na forma de iniciar o poema, outros no caso da rima (pois, apesar de não ter sido obrigatório o seu uso, para os alunos era importante) e outros ainda na estrutura da frase.

Contudo, parece-nos que o resultado final foi positivo, pois os alunos conseguiram responder satisfatoriamente às questões que lhes eram colocadas, mostraram-se motivados e interessados na produção de um texto poético e os próprios poemas apresentam a criatividade que foi solicitada. Seguidamente, apresentamos alguns dos trabalhos produzidos pelos alunos.



Estes trabalhos aqui apresentados, apesar de consideramos que são um bom produto de escrita criativa, a nosso ver poderiam ser melhorados e enriquecidos, se tivesse existido, numa fase posterior à escrita, um trabalho de aperfeiçoamento do mesmo. Contudo, não era esse o nosso objetivo para esta tarefa. Não era esse o nosso objetivo para esta tarefa, mas concordamos com a perspetiva de Barbeiro e Pereira (2007) quando se referem à

capacidade de se questionar acerca da necessidade de desenvolver mais determinados elementos ou de reduzir a informação colocada no texto e a capacidade de reformular a expressão, alterando a ordem dos elementos, decidindo entre o que fica implícito ou deve ser explicitado, procurando alternativas para repetições de termos em locais próximos e ao longo do texto (p. 26).

## **Reflexão 1º CEB – Estudo do Meio**

Para reflexão da prática supervisionada de Estudo do Meio, escolhemos a primeira aula de Estudo do Meio que lecionámos. Esta sessão consistiu na realização de uma atividade prática sobre a análise macroscópica e a classificação de rochas; contudo, sentimos necessidade de fazer uma preparação para esta atividade, pois havia conceitos teóricos que teriam de ser trabalhados antes para que a atividade prática fosse bem-sucedida. Deste modo, tendo nós apenas um bloco de 90 minutos destinados ao Estudo do Meio, utilizámos a sessão destinada ao estudo acompanhado para preparação desta atividade planeada.

Na sessão de preparação, questionámos a turma sobre os diversos locais do quotidiano onde poderíamos encontrar presença de rochas (escadas, esculturas, em casa...); de seguida, questionámos os alunos sobre o tipo de rochas que conheciam, e simultaneamente íamos mostrando algumas amostras dos tipos de rochas que os alunos iam mencionando. Em conversa com os alunos, os mesmos concluíram que as rochas se podem organizar em diferentes grupos e ter determinadas características. Questionámos a turma sobre que características poderiam analisar nas rochas. Os alunos refiram algumas e outras foram apresentadas por nós, sendo que ficaram a saber que na aula seguinte iriam analisar as seguintes características das rochas e também o que se pretendia analisar em cada um dos tópicos: cor, estrutura, coerência, textura, brilho, cheiro e dureza. Para sistematizar a aula, projetámos no quadro a tabela que se encontra em anexo (anexo 7), para uma melhor compreensão.

A aula que iremos analisar reflexivamente teve como principais objetivos a) que os alunos identificassem algumas das características das rochas, nomeadamente a cor, a textura, o cheiro, a coerência, a estrutura, a dureza e o brilho; b) que classificassem as rochas com referência às suas características (mármore, granito, basalto, xisto, etc.) e por fim c) que conseguissem, através das suas experiências pessoais e de alguma pesquisa, identificar a utilidade das rochas analisadas, dando exemplos de locais onde costumam encontrar estes tipos de rochas. Todos estes aspetos foram registados numa ficha de trabalho que se encontra em anexo (anexo 8).

Esta aula teve a duração de 90 minutos, como já foi referido anteriormente, e começou com uma revisão oral sobre o significado de alguns conceitos que os alunos deveriam ter conhecimento (cor, textura, cheiro, coerência, estrutura, dureza e brilho)

para realizarem a atividade planeada. Esta revisão foi breve: questionámos os alunos sobre em que consistia cada um dos itens referidos anteriormente, e o que se pretendia que fosse analisado em cada um deles (por exemplo, uma rocha é coerente quando não vai perdendo pequenas partículas; quando revela o contrário estamos perante uma rocha não coerente).

Seguidamente, organizámos a turma em grupos de quatro elementos e distribuámos por cada elemento do grupo um guião de trabalho, onde os alunos registaram as conclusões a que tinham chegado ao analisar as rochas. No guião já estavam as fotografias com as amostras de rochas que iriam analisar (mármore, xisto, basalto, calcário, granito e areia); deste modo, todos os grupos iriam ter que estudar as mesmas rochas. Todas as amostras foram analisadas por todos os grupos.

Enquanto os alunos realizavam o seu trabalho, percorríamos a sala para observar os registos dos alunos, ouvir os comentários que iam proferindo em grupo e realizar junto dos grupos o teste da dureza para verificarem se a amostra de rocha que estavam a analisar era riscável com a unha e/ou com o canivete. Este teste foi o único que realizámos sob a observação das crianças, ou seja, em que os alunos não tiveram uma participação ativa, por se tratar de alunos pequenos e para evitar acidentes desnecessários com o objeto cortante, pois o teste da dureza era feito utilizando um canivete e riscando a amostra de rocha.

Depois de todos os alunos terem observado e analisado todas as amostras de rochas, permitimos que os grupos fizessem a apresentação das suas conclusões à turma. Os restantes grupos tinham de manifestar a sua opinião e dizerem se concordavam ou não, pois caso houvesse discórdia iriam novamente repetir o teste para tirar essa dúvida que porventura ainda existisse.

Concluída a primeira parte da tarefa, faltava classificar as rochas a partir das suas características. Deste modo, projetámos então uma chave dicotómica (anexo 9) apresentada em formato word e em conjunto com a turma analisámos a mesma para que todos entendessem como utilizá-la, para proceder à classificação das rochas.

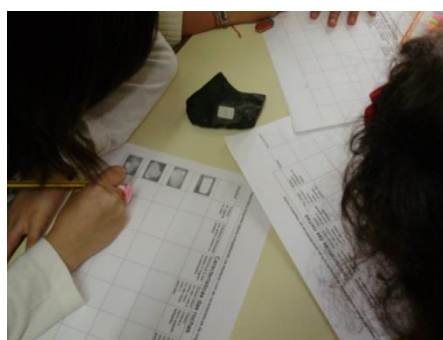
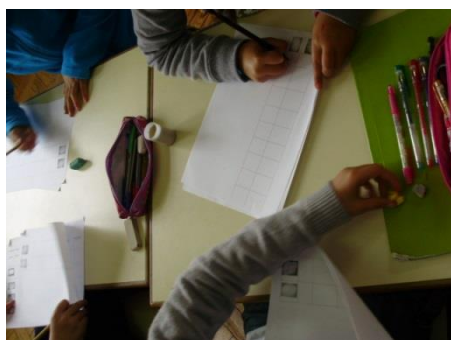
Nos breves minutos que faltavam para o fim da sessão, os alunos, através dos computadores Magalhães e do computador da sala de aula, realizaram uma pequena pesquisa para conhecerem a utilidade das rochas.

A aula terminou com a recolha de todos os guiões para fazer a respetiva avaliação em casa e para efetuar algumas correções que os alunos não se tivessem efetuado. Na aula seguinte o guião foi de novo entregue aos alunos para que pudessem ficar com o registo da matéria e estudar para a ficha de avaliação.

Parece-nos que a metodologia utilizada foi adequada por ter havido um momento de preparação da atividade, onde os alunos perceberam alguns dos mecanismos que iriam ter de trabalhar, como foi o caso das características analisáveis e da chave dicotómica. Isso serviu de motivação para que se dedicassem à tarefa e conseguissem os bons resultados que apresentaram durante as respetivas apresentações. Também verificámos que um dos momentos importantes da sessão foi o facto de valorizarmos as experiências pessoais da turma, pois os alunos ficaram bastante entusiasmados quando puderam expor os seus conhecimentos relativamente aos locais e objetos onde era possível encontrar algo produzido com estes tipos de rochas analisados.

Para nós, esta foi uma sessão bastante enriquecedora e produtiva, pois na realização da ficha de avaliação, notou-se que os alunos demonstraram poucas ou nenhuma fragilidades. Deste modo ficámos satisfeitas por saber que tínhamos conseguido transmitir estes conhecimentos através de uma metodologia que colocou no centro do processo de ensino/aprendizagem o aluno, enquanto sujeito reflexivo e construtor do seu saber.

Em baixo apresentamos algumas fotografias que mostram o empenho, o entusiasmo e a dedicação dos alunos na realização da tarefa. Consideramos que a aprendizagem é mais enriquecedora e vantajosa desta forma mais lúdica (em que existe efetivamente aprendizagem por parte dos alunos) do que tratando-se de uma aula mais expositiva em que o professor recorre apenas ao auxílio constante de fichas de trabalho.





É visível nas fotografias a curiosidade em tocar nas amostras, bem como a importância do registo. A discussão esteve sempre presente no trabalho de grupo, pois em algumas amostras era difícil observar os pequenos cristais que algumas amostras possuíam, proporcionando assim divergências de opinião. Essas opiniões diferentes foram importantes, na medida que fomentaram o debate entre alunos, permitiram que os mesmos desenvolvessem o poder da argumentação e também que olhassem para as amostras com mais atenção e cuidado para uma análise mais profunda e detalhada.

### **Reflexão 1º CEB – Expressão Plástica**

No âmbito da nossa prática de ensino supervisionada no domínio da Expressão Plástica, escolhemos a sessão que decorreu na segunda semana de intervenção para apresentarmos a nossa reflexão descritiva. A escolha desta aula baseou-se no facto de ter sido concretizada uma tarefa que envolveu vários conteúdos programáticos que foram sistematizados após terem sido abordados anteriormente de forma mais aprofundada. A sessão também foi escolhida por consideramos que o resultado final superou as nossas expectativas iniciais no que diz respeito ao empenho dos alunos e aos resultados alcançados.

Para a realização desta tarefa, que consistia em realizar uma rosa através de recorte, colagens e dobragens, tivemos de recorrer, à semelhança de outras disciplinas, ao tempo destinado ao Estudo Acompanhado, pois a Expressão Plástica tinha pouco tempo letivo semanal para desenvolvermos uma atividade, sendo atribuída a esta área apenas 45 minutos semanais.

Pretendíamos, nesta sessão, que os alunos recortassem, colassem e realizassem dobragens com material reciclado e que construíssem composições (uma rosa) com esse material e também com outro tipo de materiais (paus de espetadas).

Desta forma, permitimos que cada aluno escolhesse dois quadrados de revistas e dois de jornais, que se encontravam na nossa secretária e já se encontravam cortados em forma quadrangular. Passo a passo, com os alunos iniciámos as dobragens que iriam começar a formar a rosa (anexo 10). Optámos por pedir aos alunos que escolhessem os dois tipos de papel (jornais e revistas) para que os mesmos pudessem sentir a diferente textura e também para que as rosas apresentassem uma grande panóplia de cores, formas e grafismos diversos que iriam originar rosas todas diferentes. Outro dos objetivos para que fossem os alunos a escolher os quadrados de papel deveu-se ao facto de estarmos a realizar uma prenda para o dia da mãe, e, apesar de todas as rosas serem elaboradas da mesma forma, cada uma deveria possuir um cunho pessoal. Por isso, sentimos necessidade que fossem os alunos a escolher o material com que iriam confeccionar o presente para as suas mães.

Como já foi frisado anteriormente, foi necessário recorrer a outro bloco letivo para a realização da atividade, sendo que as dobragens e colagens para a composição da rosa foram realizadas numa aula prévia à aula de Expressão Plástica. No bloco letivo destinado à disciplina, os alunos continuaram a desenvolver a sequência da atividade.

Depois da rosa feita, solicitámos aos alunos que, no seu caderno, escrevessem umas breves palavras dedicadas às suas mães. Essas frases foram corrigidas por nós, havendo obviamente uma participação por parte dos alunos para melhorarem o texto e posteriormente foram escritas pelos alunos numa pequena folha que iria ser colada no pé da flor.

Para o pé da flor foram utilizados paus de espetada, e, para evitar pequenos acidentes, colocámo-los nas rosas, pois teriam de ser perfurados devido ao excesso de cola que foi utilizado para fazer as pétalas.

Consideramos que a metodologia foi bem conseguida, pois as instruções foram dadas de forma clara, oralmente, e todos os passos foram executados em simultâneo esperando que todos os alunos os conseguissem executar. Os alunos apreciaram os resultados finais e gostaram do presente que ofereceram às mães. Consideramos que o resultado final foi positivo, apesar de inicialmente o objetivo ter sido confeccionar uma rosa o mais parecida com a realidade, utilizando papel colorido de fácil manuseamento; porém, por sugestão da professora orientadora, foi necessário recorrer a outro tipo de material, menos usual. Apesar do efeito visual não ser o que pretendíamos para uma

tarefa deste tipo, aceitámos a sugestão, pois a riqueza das cores que eram fornecidas pelas revistas e jornais seria uma mais-valia para o trabalho final.

Em baixo apresentamos as fotografias do trabalho realizado pelos alunos, bem como a fotografia da rosa realizada em papel colorido, que serviu de motivação para os alunos desenvolverem a sua própria rosa para o dia da mãe.



Consideramos que a metodologia utilizada foi adequada à tarefa em questão, pois desde cedo percebemos que teríamos de organizar todo o trabalho que iria ser desenvolvido durante a construção da rosa, em várias sessões. Deste modo, não descurámos as dificuldades que os alunos poderiam apresentar ao longo das diferentes etapas em que teriam de concretizar a tarefa. Outro aspeto que nos parece ser positivo foi o facto de cada etapa que era realizada para concretizar as pétalas da rosa ter sido elaborada com a devida calma e destreza de cada um dos alunos, pois, além dos objetivos que frisámos anteriormente, pretendíamos também que as técnicas que foram desenvolvidas ao longo deste processo tivessem sido apreendidas para possíveis trabalhos semelhantes, realizados numa outra fase do percurso escolar e da vida dos alunos.

### **Reflexão 1º CEB – Matemática**

A escolha da aula de matemática do 1º CEB para integrar a III parte do Relatório final da nossa Prática de Ensino Supervisionada incidiu na segunda aula da terceira

semana da nossa intervenção. Os motivos desta escolha prendem-se com o facto de os alunos trabalharem em grupo e de o balanço da sessão ter sido bastante positivo.

No início da semana, começámos por fazer uma breve revisão sobre os conteúdos dos sólidos geométricos, utilizando para isso objetos do quotidiano, para que os alunos fizessem a comparação com os sólidos que já conheciam. Seguidamente, solicitámos que organizassem os sólidos geométricos em dois grupos: o grupo dos poliedros e o grupo dos não poliedros; deste modo, os sólidos que tivessem sido associados ao mesmo grupo teriam de apresentar as mesmas características. Questionámos os alunos sobre as características de cada um dos grupos e escrevemos no quadro esses registos para que os alunos posteriormente passassem para as suas folhas de registo de aulas. Depois solicitámos à turma que obtivesse grupos mais específicos dentro dos poliedros, ao que nos foi dito que poderiam ser formados os grupos dos prismas e das pirâmides.

Quanto à segunda aula, iremos fazer a sua descrição reflexiva mais abaixo. Já a terceira e última sessão dessa terceira semana de intervenção consistiu na descoberta da planificação do cubo e no reconhecimento de outras planificações de poliedros e não poliedros. Nesta última sessão, formámos novamente grupos de trabalho e distribuámos pelos mesmos material *polydron* para que os alunos formassem um cubo e depois o desencaixassem de forma a que os quadrados se mantivessem unidos, obtendo desta forma a planificação do cubo. No final, os grupos apresentaram as suas soluções, pois nem todas eram iguais, apesar de se tratar de planificações do cubo.

Os objetivos predefinidos para a aula aqui descrita visavam a construção de sólidos geométricos e a análise das suas propriedades, bem como o trabalho de grupo que também é importante para o desenvolvimento das crianças.

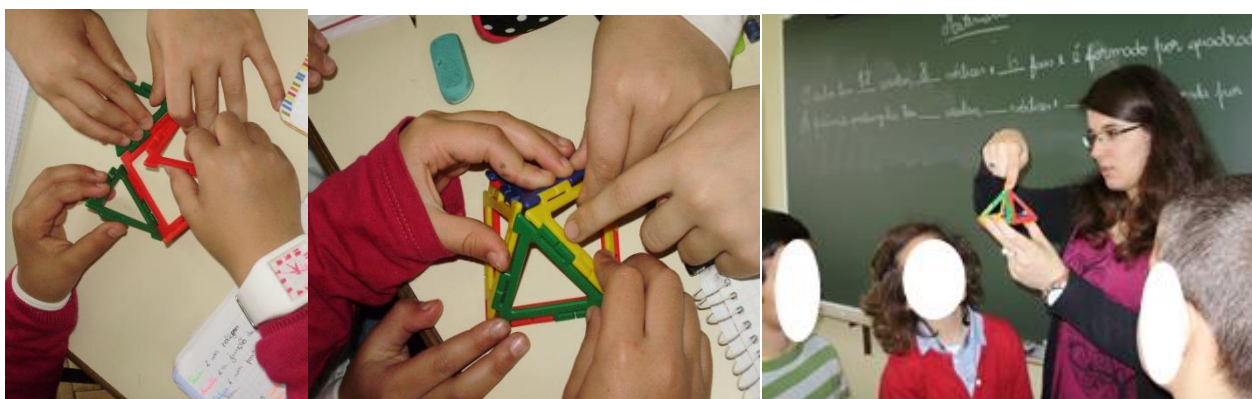
Como aconteceu em todas as aulas, iniciávamos as sessões questionando os alunos sobre o que tinham trabalhado na sessão anterior. Com esta abordagem inicial, pretendíamos fazer a articulação entre a aula anterior e a seguinte, neste caso, a aula sobre a qual iremos refletir. Depois de os alunos terem referido que classificaram os sólidos, verificámos que muitos já tinham utilizado termos como *aresta*, *vértice* e *face* e questionámo-los sobre as respetivas definições.

Depois de terem recordado, oralmente, estes conceitos, organizámos a turma em grupos de quatro elementos e distribuímos pelos grupos oito quadrados de *polydron* (material utilizado para trabalhar as planificações dos sólidos geométricos).

Começámos a atividade solicitando aos grupos de trabalho que construíssem, com aqueles materiais, um cubo. O *polydrom* é um material fácil de trabalhar para analisar as planificações dos diferentes sólidos geométricos e melhor compreensão dos conceitos *arestas*, *vértices* e *faces*, pois fixa-se através de encaixe, podendo-se facilmente remover uma peça sem se alterar toda a construção. Novamente, foi dado tempo aos alunos para concluírem a tarefa, e, no final, pedimos aleatoriamente a um grupo para ir em frente da turma apresentar o seu cubo e analisá-lo quanto ao número de arestas, vértices e faces e descrever o processo de elaboração do sólido, isto é, indicar quantas peças foram necessárias para construir o cubo, pois inicialmente foram dadas oito peças, propositadamente.

De seguida, distribuímos a cada aluno uma imagem de um cubo, que os alunos colaram na folha com a respetiva descrição que tinha sido feita oralmente pelo grupo que estava a apresentar e que foi registado por nós no quadro.

Seguidamente, voltámos a distribuir pelos grupos cinco triângulos de *polydron* e pedimos aos alunos que tentassem construir uma pirâmide quadrangular com os materiais que tinham à disposição. Os alunos voltaram a fazer a análise das arestas, vértices e faces e procederam ao respetivo registo que estava a ser feito por nós no quadro. Junto com o registo colaram também a imagem da pirâmide quadrangular. De seguida, apresentamos algumas fotografias que mostram como foi utilizado o *polydron* e o processo de operacionalização.



Este processo foi repetido por mais duas vezes, pois ainda solicitámos à turma que tentasse construir com os mesmos materiais, uma pirâmide e um prisma triangular.

Depois questionámos os alunos se era possível com esses materiais construir um cone, um cilindro ou uma esfera, ao que os alunos responderam que não, pois associaram os sólidos mencionados e os sólidos que tinham construído em dois grandes grupos: os poliedros (sólidos construídos com os *polydrons*) e os não poliedros.

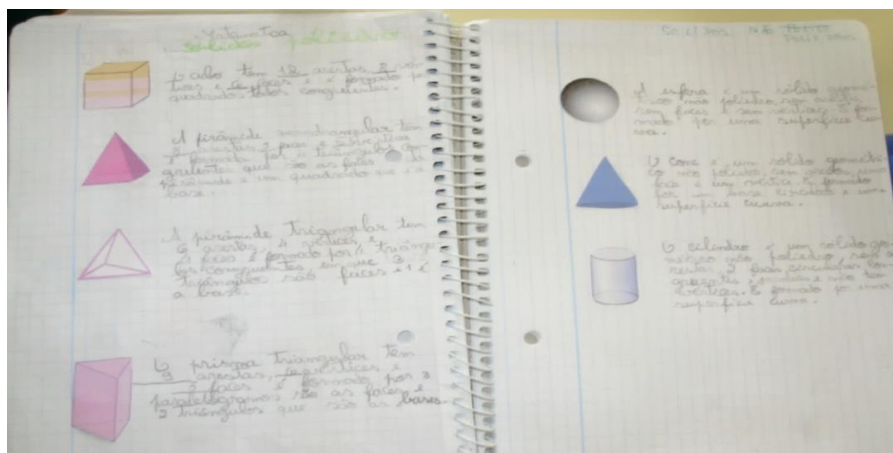
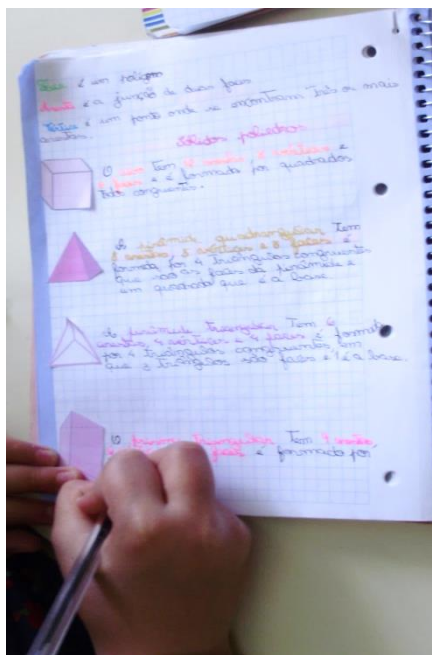
Após estas conclusões, mostrámos à turma um cilindro, um cone e uma esfera, todos eles em madeira, e questionámos a turma se estes sólidos teriam arestas e vértices e quantas superfícies. As respostas dos alunos foram muito rápidas e concisas, pois referiram imediatamente que o único sólido destes três mencionados que teria vértices era o cone.

Tanto o cone como o cilindro têm dois tipos de superfícies: o cone uma superfície plana, que é a sua base, e uma superfície curva; o cilindro tem duas superfícies planas, que são as suas bases, e também uma superfície curva. Quando analisámos os sólidos quanto às suas arestas, surgiram diversas opiniões: uns consideravam a linha que limita a superfície plana como aresta e outros, por se tratar de uma superfície, não consideravam essa linha como aresta. Neste sentido, voltámos a solicitar à turma que procurasse nos apontamentos da aula anterior a definição de arestas (junção de duas faces), que os alunos tinham escrito nos apontamentos. Ao reverem a definição, as dúvidas dissiparam-se e todos concordaram que nenhum dos sólidos apresentava arestas. Contudo, os alunos foram deixando para trás a análise da esfera; deste modo interrogámo-los sobre quais seriam as características da esfera, ao que a resposta foi também imediata, pois a esfera não apresenta vértices, nem arestas, nem superfícies planas, sendo composta apenas por uma superfície curva.

A aula terminou com o registo escrito do que tinha sido debatido oralmente, com o objetivo de os alunos terem essa informação para estudarem em casa e assim se prepararem para a ficha de avaliação. Os alunos, enquanto procediam ao registo, receberam também, individualmente, imagens destes sólidos para uma melhor compreensão da matéria em causa, como tinha acontecido com os sólidos anteriormente estudados.

Parece-nos que a metodologia implementada foi positiva, pois conseguimos fomentar o gosto pelos sólidos geométricos recorrendo a materiais com os quais os alunos nunca tinham trabalhado (*polydron*), não utilizando, assim, os habituais sólidos de madeira que são normalmente utilizados para a aprendizagem deste conteúdo. O facto de os alunos terem de fazer uma apresentação à turma das conclusões que tiraram também foi positivo, pois permitiu um maior cuidado por parte das crianças na divulgação das conclusões a que chegaram. Por fim, o registo dessas conclusões, apoiando-se nas imagens ilustrativas dos sólidos que eram distribuídas por nós, também foi um aspeto positivo no decorrer desta sessão, para facilitar a compreensão, pois o recurso aos desenhos de sólidos geométricos realizados por parte dos alunos muitas vezes não corresponde à realidade e pode suscitar dúvidas numa fase posterior.

Seguidamente, apresentam-se fotografias do registo por parte dos alunos, que exemplificam a clareza desses registos e a utilidade do recurso às imagens para a aprendizagem deste conteúdo na área da matemática.



Estes produtos realizados pelos alunos demonstram algum tipo de cuidado na forma como estes apresentaram e registaram a informação e os conceitos apreendidos. No geral, os alunos envolveram-se bastante na atividade, tanto na discussão em grupo, como na apresentação dos resultados obtidos perante a turma. Consideramos, com base na observação direta e nos registos gráficos dos alunos, que o balanço da atividade foi positivo, havendo desta forma aprendizagens significativas na área da Matemática recorrendo a recursos lúdicos.

Pretendemos, com esta aula, proporcionar ao aluno as bases para desenvolver as suas aprendizagens, pois, como refere Alexandra Costa (2013),

dever-se-á promover no aluno a capacidade de ser ele o actor da sua própria aprendizagem, levando-o a reconhecer não só o interesse e importância da aprendizagem em geral, como também a importância do que deve aprender em cada uma das disciplinas (a ideia é simples: para que é que isto serve? E que o aluno reconheça a utilidade) (p.219).

## **Reflexão 2º CEB – Ciências da Natureza**

No âmbito da nossa prática de ensino supervisionada no domínio das Ciências, escolhemos a sessão que decorreu na segunda aula da quinta semana de intervenção para apresentarmos a nossa reflexão descritiva. A escolha dessa sessão deveu-se ao facto de se tratar de uma aula que foi um grande desafio, pois os conteúdos que tínhamos de abordar não eram tão simples como inicialmente pensávamos. Após várias reuniões com o professor orientador, concluímos que teria de existir da nossa parte uma maior preparação em termos científicos para esta sessão do que a que tínhamos realizado para as sessões anteriores, que não nos ofereciam tantas dificuldades, pois os conteúdos abordados foram as evidências da respiração celular e a relação entre a actividade física e o consumo de nutrientes, sendo esta temática abordada com a turma pela primeira vez.

A sessão começou com a apresentação de um PowerPoint à turma (anexo 11) que foi sendo explorado com os alunos, solicitando aos mesmos que explicassem as imagens e os esquemas que estavam projetados, pois o esquema abordava a forma como funcionam os três sistemas em simultâneo, e os alunos como já tinham estudado individualmente cada sistema, sabiam analisar a imagem. Não se tratou de uma aula expositiva mas sim bastante interativa, pois a partir dos esquemas, questionámos os

alunos, por exemplo se consideravam que o consumo de energia era maior ou não nos homens ou nas mulheres e justificassem a suas opiniões; outra exemplo de questões coladas referia-se por que motivo o consumo de energia aumenta quando crescemos, e eram eles próprios que mostravam as suas conclusões, tendo nós um papel meramente condutor, isto é, pretendíamos que concluíssem que, na primeira questão, o consumo de energia por parte dos homens é maior, pela sua capacidade física, pois apresentam necessidades diferentes das das mulheres, na segunda questão pretendíamos que concluíssem que esse aumento de consumo deve-se porque à medida que nos desenvolvemos também vamos tendo mais células e precisamos de mais energia para chegar a todas elas. Na verdade, em termos metodológicos, a pedagogia participativa visa colocar o aluno no centro do processo ensino/aprendizagem e é essa metodologia que privilegiámos durante a nossa intervenção em todas as áreas.

Como nesta fase os alunos já tinham trabalhado os diversos sistemas do corpo humano (digestivo, respiratório e circulatório), foi-lhes pedido que explicassem como funcionam os diversos sistemas e o que leva cada um para as células. Recorrendo ao diapositivo onde estavam ilustrados os 3 sistemas (digestivo, respiratório e circulatório), foi fácil para os alunos concluir que, através da alimentação, o corpo recebe nutrientes que são retirados dos alimentos e são levados para as células, através do sistema circulatório. Porém, em simultâneo também estamos a respirar, o que significa que através da inspiração vamos buscar ao meio oxigénio que também irá ser levado para as células.

Desta forma, os alunos conseguiram perceber que os diversos sistemas do corpo humano agem em simultâneo uns com os outros e que todos eles são importantes para que ocorra a respiração celular.

De seguida, para que os alunos compreendessem o que era a respiração celular, foi apresentado à turma o diapositivo onde era exibida uma imagem de uma experiência laboratorial. Começámos por explicar que na montagem A se colocou um pedaço de órgão de um animal, morto há pouco tempo, e na montagem B não se colocou nenhuma amostra de órgão fresco. Foi colocada na experiência água tépida, que serviu para manter a temperatura ideal à atividade celular. As montagens também apresentavam água de cal, que é um indicador da presença de CO<sub>2</sub> e água corada para que se pudesse observar melhor o que aconteceu na fase final. Seguidamente, questionámos os alunos

por que motivo estava representada a montagem B, ao que os alunos responderam: “Para fazer uma comparação dos resultados, entre a montagem A com órgão, e a montagem B sem órgão, ao fim das 8h”. Parece-nos que os alunos conseguiram compreender o objetivo das duas montagens e desta forma compreenderem todo o desenvolvimento da experiência, que proporcionou uma melhor compreensão da respiração celular.

A questão que se seguiu foi: “quais as diferenças entre as montagens ao fim das 8h?”. Os alunos referiram o facto de, na montagem A, a água de cal ter ficado muito turva a água corada ter subido no tubo e na montagem B não se observou qualquer alteração.

Seguidamente, voltámos a questionar os alunos sobre o motivo pelo qual a água de cal turvou, ao que os alunos responderam: “Houve libertação de dióxido de carbono que em contacto com a água de cal, alterou o seu aspeto.”

Após os alunos terem chegado a esta conclusão, interrogámo-los sobre o facto de, na montagem A, ao fim das 8h a água corada ter subido. A resposta dos alunos foi bastante interessante, pois referiram: “parece que está alguma coisa a sugar”. Aproveitando esta resposta, questionámos por que motivo terá a água corada subido. “Porque absorveu oxigénio e libertou dióxido de carbono”. Deste modo, incentivámos os alunos a elaborarem oralmente uma conclusão sobre o que se tinha acontecido naquela experiência, ao que os alunos responderam: “o pedaço de órgão consumiu oxigénio e libertou dióxido de carbono”. Neste momento, acrescentámos que a esse processo damos o nome de respiração celular, e que esta é importante para que as células se mantenham vivas e realizem trabalho mecânico, por exemplo impulso cardíaco.

Posteriormente, foi apresentado o diapositivo que exemplifica o processo da respiração celular.

A aula prosseguiu sem apresentar o diapositivo seguinte; primeiro, os alunos foram questionados sobre se a quantidade de energia de que necessitamos é igual para todas as pessoas. Como a resposta foi não, prosseguimos questionando quais os fatores que podem influenciar esse mesmo consumo. As respostas mais usuais foram: “quando praticamos desporto e quando estamos mais relaxados, o consumo de energia é

diferente: consumimos mais energia no primeiro caso”. Obviamente, a resposta está correta; porém existem mais fatores que vão influenciar o consumo de energia que o ser humano necessita nas diferentes atividades que realiza ao longo do seu cotidiano. Daí que tenha sido então apresentado o diapositivo sobre os fatores que influenciam as necessidades energéticas.

Enquanto os diapositivos iam aparecendo e a discussão ia retomando, interrogámos a turma sobre se o consumo das mulheres seria inferior ao dos homens e por que razão isso aconteceria. Os alunos tiveram opiniões diversas: uns referiam que a mulher tem menos força do que o homem, outros que os homens são mais pesados do que as mulheres e outros ainda disseram que os homens têm mais massa muscular que as mulheres, logo necessitam de mais energia. Esta turma continha alunos que já possuíam alguns conhecimentos científicos, adquiridos das suas vivências pessoais, o que justifica o facto de conseguirem dar respostas como as referidas; porém também havia alunos que ainda se mantinham num registo mais impressionista. Para sistematizar este debate, mostrámos então um diapositivo que mostrava os reais fatores que influenciam as necessidades energéticas do ser humano.

De seguida, foi apresentado, no mesmo PowerPoint, um gráfico que mostra como varia o consumo de energia com a atividade física e foi solicitado aos alunos que fizessem a leitura do gráfico. Disponibilizámos algum tempo para os alunos pensarem e depois então exprimirem-se oralmente. Os alunos concluíram que quanto maior é o esforço físico maior é consumo de oxigénio e de energia.

Outra questão colocada foi se existia alguma relação entre a atividade física e o consumo de energia e oxigénio. Para isso, foi apresentado outro diapositivo e solicitámos a um aluno aleatoriamente que fizesse a leitura da imagem. Como já esperávamos, não houve dificuldades pois o aluno em causa explicou que, quando o músculo está em repouso, consome menos oxigénio e menos nutrientes, e por sua vez vai libertar menos dióxido de carbono. À medida que a intensidade da atividade aumenta também aumenta a frequência respiratória, isto é, há maior consumo de oxigénio e de nutrientes, logo o músculo também vai libertar mais quantidade de dióxido de carbono. Após esta explicação, novamente perguntámos à turma se, quando estamos a realizar uma atividade física, estamos a comer simultaneamente. A resposta foi imediatamente não. Deste modo houve necessidade de questionar os alunos para

explicarem o facto de se verificar que o organismo em exercício físico consome uma maior quantidade de nutrientes. Alguns alunos responderam que, quando comemos, armazenamos nutrientes e são esses que vamos gastar quando estamos em atividades; é por isso que, quando acabamos essas atividades, sentimos fome, porque as reservas de nutrientes são escassas. Depois de debatido o assunto, apresentámos então os diapositivos onde estavam essas informações. Esses *slides* tiveram como objetivo haver um suporte escrito de todos os assuntos debatidos ao longo da aula, oralmente, pois consideramos ser importante para as aprendizagens e estudo dos alunos. Esses diapositivos foram apresentados depois da discussão em turma e dado algum tempo para os alunos registarem os apontamentos projetados e também destinámos um momento para eventuais dúvidas que não existiram, pois foram sendo esclarecidas durante as discussões.

Para terminar a aula, questionámos a turma sobre se deveria existir um equilíbrio entre o consumo de nutrientes e a energia gasta e porquê. Novamente, a pertinência desta questão prende-se com a metodologia participativa, isto é, pretendemos que sejam os alunos a chegarem às conclusões pretendidas e não que o ensino seja expositivo. Ao fim de algum tempo de apresentação de ideias, todos concluíram que o excesso de energia fornecida pelos alimentos pode provocar doenças, como a obesidade, e o contrário levar a problemas como emagrecimento extremo, que também não é benéfico para a saúde.

O balanço final da sessão foi positivo, pois foi uma aula que partiu sempre das participações dos alunos, isto é, através do PowerPoint apresentado por nós, sendo os alunos que iriam tirar as conclusões pretendidas. Também foi nosso objetivo que existissem momentos de registo que são sempre úteis para o estudo e melhor a aprendizagem dos alunos. Desta forma criámos diapositivos claros e resumidos para que a turma registasse esses apontamentos depois, obviamente, da respetiva discussão. A aula foi maioritariamente apoiada no PowerPoint por este ser um meio de captação da atenção por parte dos alunos e também por facilitar a aquisição de conhecimentos assim como a estruturação e sistematização de ideias.

Voltamos a dar ênfase ao facto de o registo em sala de aula ser muito proveitoso para o aluno, pois

O aluno, quando registra, se situa melhor dentro dos conteúdos desenvolvidos, estabelece relações entre o que já sabe, o novo e outras áreas do conhecimento. Dá sentido ao que aprendeu, torna-se mais crítico e exigente em relação a si mesmo e ao ensinar/aprender arte. Percebe seu percurso e tem bases mais sólidas para proceder a uma auto-avaliação (Guerra, 2015).

## **Reflexão 2º CEB – História e Geografia de Portugal**

No âmbito da nossa prática de ensino supervisionada no domínio da História e Geografia de Portugal, escolhemos a sessão que decorreu na segunda aula da quarta semana de intervenção para apresentarmos a nossa reflexão descritiva. A escolha desta sessão consistiu em ser uma aula que consideramos que os temas retratados ainda estão bem presentes nas histórias de vida dos familiares dos alunos e por ainda existirem muitos testemunhos vivos deste tempo, pois os alunos tiveram de recorrer a esses testemunhos para realizarem um trabalho de pesquisa sobre acontecimentos que os familiares tenham vivido ou testemunhado.

A aula começou com um momento de motivação que iria servir de mote para o desenrolar das atividades previstas para a sessão. Assim sendo, essa motivação foi a audição da música do Zeca Afonso, *Os vampiros*. Os alunos escutaram muito atentamente a canção e de seguida comentaram já a terem ouvido antes, bem como outras músicas de Zeca Afonso nas celebrações do 25 de abril. A escolha desta canção deveu-se ao facto de a letra aludir às condições de vida em que o povo vivia nesta época (Estado Novo), por exemplo a censura, a falta de liberdade de expressão (neste caso concreto), as más condições de vida e de trabalho.

De seguida, colocámos algumas questões com o objetivo de se fazer a exploração da canção e iniciar um debate sobre a matéria que se iria abordar. Questionámos os alunos sobre quem seriam “eles” que comiam tudo e não deixavam nada; quem era a manada, que foi tão referida ao longo do poema da canção; que conclusões poderiam tirar da mensagem trazida pela canção; e por fim se consideravam que este tipo de música poderia passar nas rádios da época, justificando a sua opinião.

Os conhecimentos dos alunos sobre esta matéria já são alguns, pois muitos trazem na sua bagagem pessoal histórias dos seus familiares que viveram nestes anos; daí muitos alunos terem identificado *os que comem tudo* como os responsáveis pelo Estado, os políticos da altura, os que oprimiam a população (manada). Os alunos

tiveram participações muito enriquecedoras, pois referiram-se à PIDE, às prisões políticas, à guerra colonial, à falta de liberdade, contando peripécias vividas pelos seus familiares. Estas histórias foram proveitosas para os alunos que nunca tinham ouvido nada do género, pois um aluno, após ter tido conhecimento das experiências vividas pela mãe partilhou as mesmas com a turma, sendo que desta forma houve um colega, que questionou-nos da seguinte forma: “Professora, era mesmo possível as pessoas irem presas apenas por comentarem em casa o seu descontentamento com o governo?”. Parece-nos que os alunos consideram os factos históricos algo muito distante no tempo em comparação com o quotidiano e consideram que esses acontecimentos, apesar de já terem ouvido falar neles, são factos não reais e um pouco ficcionados.

Depois de explorada a canção, apresentámos um PowerPoint onde estavam colocadas muitas das ideias que foram surgindo, e desta forma foram sendo assimiladas. O PowerPoint começou por apresentar os motivos que levaram ao protesto dos trabalhadores, de seguida os movimentos da oposição, quais eram esses movimentos e por quem foram organizados, o ano em que se fundaram e o seu objetivo.

Fez-se uma pequena pausa na exploração do PowerPoint e os alunos utilizaram o manual escolar para lerem um documento sobre este tema, respondendo a algumas questões incluídas no manual.

De seguida, demos início ao estudo sobre a guerra colonial, e, para isso, retomámos o PowerPoint, que apenas apresentava tópicos que fomos desenvolvendo através de participações dos alunos e de alguns contributos da nossa parte; contudo optámos por não realizar um registo escrito do PowerPoint, porque o manual dos alunos apresentava uma página de síntese, bem conseguida, sobre esta temática. Optámos assim por lhes pedir para realizarem uma ficha de trabalho de forma a sistematizarem os conteúdos, que abordaremos mais à frente. Os alunos ficaram a saber por que motivo se iniciou a guerra colonial, o tempo que durou, o ano em que se chegou a Angola, Guiné e Moçambique, também os problemas que a guerra trouxe a nível humano, financeiro e social/ mundial, como por exemplo, cerca de 1 000 000 de jovens portugueses a combater; morte de 8000 soldados portugueses, 20 000 feridos e mutilados e um número indeterminado de desaparecidos. Os alunos ficaram igualmente a saber que Portugal foi condenado por não acabar com a guerra colonial.

Para terminar a aula, a turma realizou uma ficha de trabalho do caderno de atividades sobre a matéria dada, para consolidar as aprendizagens. Depois de algum tempo destinado para essa mesma resolução, em turma procedeu-se à respetiva correção, que foi realizada oralmente. Nesse sentido, solicitámos a diversos alunos, aleatoriamente, que respondessem a cada questão; porém nem todas as questões ficaram respondidas apenas oralmente: houve necessidade de em alguns casos haver um registo escrito no quadro por nós, para que os alunos acrescentassem informações importantes às suas respostas iniciais, de forma a obterem apontamentos mais completos. Os alunos tiraram as dúvidas que ainda persistiam e prepararam-se para a ficha de avaliação que iria ser realizada na semana seguinte.

Foi uma sessão que nos pareceu ter focado os pontos mais importantes de uma aula, pois teve um momento de motivação, o desencadeamento da aula com bastantes intervenções por parte dos alunos e por fim um momento de síntese. Consideramos que houve uma lacuna pois, quando estivemos a tratar do tema da guerra mundial, não mostrámos um mapa para que os alunos localizassem melhor os países de que estávamos a falar, e também porque desta forma poderíamos ligar um pouco mais a geografia à história. Nesse aspeto, focámo-nos em grande medida nos aspetos mais de cariz histórico, descurando um pouco a geografia.

### **Reflexão 2º CEB – Matemática**

A aula de Matemática escolhida para descrever de forma reflexiva no nosso relatório final foi a segunda aula da primeira semana de intervenção, por se ter tratado de uma aula que considerámos produtiva e lúdica, para além de os objetivos inicialmente formulados terem sido atingidos.

Como acontecia em todas aulas, iniciávamos as sessões questionando os alunos sobre o que tinham trabalhado na aula anterior. Após esta breve conversa, dávamos então início à aula prevista.

A semana começou revendo alguns conceitos que os alunos já tinham trabalhado em anos anteriores, nomeadamente, os ângulos. Para isso, solicitámos aos alunos que fossem ao quadro e representassem os ângulos que já conheciam. Depois, passámos à apresentação e explicação de outros tipos que ainda eram desconhecidos para os alunos,

ou seja, os ângulos nulos, côncavos e convexos. De seguida, solicitámos aos alunos que representassem também no quadro outros ângulos côncavos e convexos com o objetivo de verificarmos se tinham ficado a perceber a diferença entre ambos.

Seguidamente, distribuámos aos alunos um pedaço de papel vegetal e solicitámos que decalcassem dois ângulos que tinham disponíveis no manual e que de seguida os recortassem; por fim, solicitámos que colassem na folha do caderno diário os dois ângulos de forma que ficassem com um dos lados e os vértices coincidentes. Deste modo, solicitámos que a turma indicasse que tipo de ângulos estivemos a formar, e o que pretendíamos obter ao realizar este processo.

Questionámos a turma como poderíamos fazer para adicionar dois ângulos utilizando outros métodos, pois nem sempre o decalque e colagem poderão ser implementados. Os alunos mencionaram que talvez fosse possível através de régua e compasso, mas não sabiam como proceder; daí que tenhamos explicado todo o processo recorrendo ao quadro.

Na segunda aula da semana, realizámos tarefas relacionadas com a bissetriz de ângulos e ângulos complementares e suplementares, que iremos aprofundar mais abaixo. Por fim, a semana terminou com a introdução do conceito de ângulos verticalmente opostos e aplicação de exercícios sobre a matéria dada ao longo da semana.

Esta sessão tinha como objetivos saber reconhecer a bissetriz de um ângulo e realizar a sua construção utilizando régua e compasso; outro dos objetivos prendia-se com o facto de identificarem ângulos complementares e suplementares.

Esta aula consistiu em reconhecer e saber traçar uma bissetriz de um ângulo e como traçá-la corretamente, utilizando material de geometria, nomeadamente, régua e compasso. Para isso, pedimos aos alunos para que, numa folha de papel, desenhassem um ângulo qualquer e que não olhassem para o trabalho do colega, pois o pretendido era obtermos ângulos diversos. De seguida, a partir das instruções orais que lhes fomos dando, recortaram o ângulo e dobraram-no, de modo a fazê-lo coincidir os dois lados do ângulo, e traçaram o vinco que formaram a vermelho.

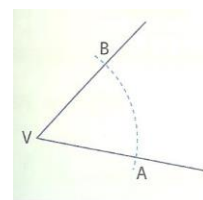
Depois do trabalho prático realizado, questionámos a turma sobre o que significava aquela semirreta, a vermelho, que estiveram a traçar. Os alunos rapidamente

responderam que servia para dividir o ângulo em duas partes congruentes, pois tinham estado a dividir o ângulo a meio. Felicitámos a participação dos mesmos e acrescentámos que a essa semirreta damos o nome de bissetriz do ângulo e tem essa mesma função - dividir um ângulo em duas partes congruentes. Para consolidar estes conhecimentos, pedimos aos alunos que abrissem o manual e verificassem a definição de bissetriz: *Bissetriz de um ângulo é a semirreta nele contida, de origem no vértice, que forma com cada um dos lados, ângulos congruentes.*

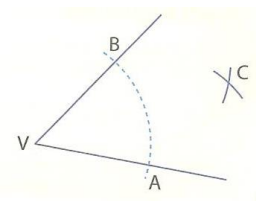
De seguida, voltámos questionar a turma se existiria alguma maneira de traçar a bissetriz de um ângulo sem recorrer ao recorte e dobragem, pois se tivéssemos um ângulo representado no quadro, e quiséssemos traçar a sua bissetriz, era impossível recortar e dobrar o quadro da sala de aula.

Os alunos tiveram alguma dificuldade em responder a esta questão; porém, ao fim de algumas questões intermédias, perceberam que o uso do compasso e da régua poderia ajudar, mas não sabiam explicar como. Desta forma, começámos por traçar um ângulo qualquer no quadro e pedimos que os alunos fizessem o mesmo nos seus cadernos; de seguida, em conjunto com a turma, efetuámos os seguintes passos, que foram pronunciados oralmente e realizados em simultâneo com a turma. As imagens apresentadas são meramente uma proposta de resolução.

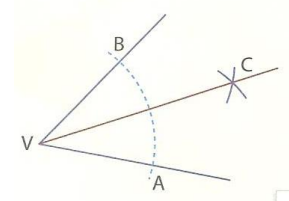
1. Traça um arco de circunferência fazendo centro no vértice do ângulo e assinala os pontos A e B em que o arco interseja os lados do ângulo.



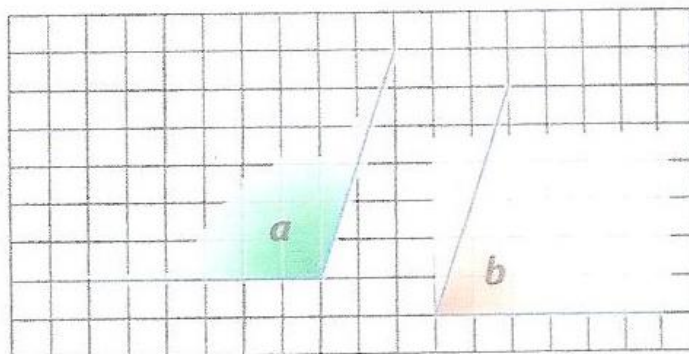
2. Traça dois arcos com o mesmo raio, um de centro A e outro de centro B, de modo a se intersetem. Designa por C o ponto de interseção.



3. Traça uma semirreta VC. O que concluis? Porquê? (VC é a bissetriz do ângulo AVB).

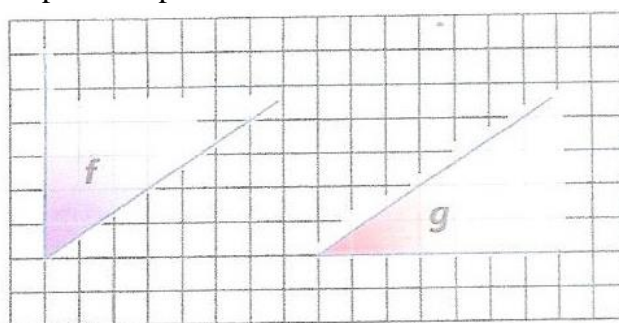


Seguidamente, pretendemos que os alunos adicionassem dois ângulos, cuja soma iria ser um ângulo suplementar; para isso projetámos no quadro a seguinte imagem e solicitámos que os alunos a reproduzissem no caderno. Visto estar apresentada em papel quadriculado, pensámos que seria mais fácil para os alunos copiarem-na devidamente.



Depois de terem adicionado os dois ângulos recorrendo à régua e ao compasso, questionámos a turma sobre que tipo de ângulo se formou a partir dos dois ângulos iniciais. Momentaneamente a turma respondeu que se tratava de um ângulo raso, pois já tinha sido trabalhada a classificação de ângulos em aulas anteriores. A partir deste pequeno debate com a turma, acrescentámos então que a este tipo de ângulos chamamos suplementares e escrevemos a definição no quadro “a dois ângulos cuja soma forma um ângulo raso dizem-se ângulos suplementares”. O registo foi sempre bastante importante nas nossas aulas para que no momento em que os alunos estejam sozinhos a estudar a matéria, seja uma fonte de informação clara e esclarecedora das suas possíveis dúvidas, que mais tarde seriam sempre esclarecidas em contexto sala de aula e também deste modo facilitar a aprendizagem.

Seguidamente, voltámos a projetar no quadro os seguintes ângulos, que os alunos tiveram de reproduzir para o caderno.



Deste modo, os alunos voltaram a reproduzir o procedimento anterior: somar os dois ângulos com o objetivo de darmos a conhecer o conceito de ângulo complementar.

Novamente, questionámos a turma sobre o tipo de ângulo formado pelos dois iniciais. A resposta dos alunos foi: um ângulo reto. De seguida, voltámos a questionar se, à semelhança do que aconteceu com os ângulos anteriores (ângulos suplementares), seria também óbvio estes terem uma designação própria? Os alunos responderam que sim, mas não sabiam qual o nome atribuído. Neste momento, entrevistamos afirmando que dois ângulos cuja soma forma um ângulo reto dizem-se ângulos complementares. Também esta definição foi escrita no quadro e registada pelos alunos.

A metodologia utilizada parece-nos que foi adequada pois as aprendizagens partiram sempre de questões colocadas aos alunos e não a partir da nossa intervenção. Por vezes, as participações dos alunos eram inconclusivas sendo que desta forma, tínhamos de ser nós a acrescentar algo que levasse à aprendizagem pretendida, pois referimo-nos a conceitos com os quais os alunos nunca tinham tido contacto e, desta forma, era compreensível que não conseguissem dominar os termos específicos. Parece-nos também que os exercícios aplicados foram apropriados para atingir essas aprendizagens, levando a uma melhor compreensão da parte teórica.

Contudo, a grande dificuldade por parte dos alunos foi a adição de dois ângulos utilizando materiais como o compasso e régua, e não saberem muito bem como utilizá-los, nomeadamente, qual a abertura do compasso e onde colocar a ponta seca do mesmo. Porém, foram dificuldades que conseguiram ser ultrapassadas através do recurso a exercícios que eram colocados em sala de aula e também em trabalhos de casa.

### **Reflexão 2º CEB – Português**

A aula de Português do 2º CEB descrita reflexivamente nesta parte do relatório final de PES foi a terceira sessão da sexta semana. Durante a maior parte da nossa intervenção em Português trabalhamos a obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, uma obra obrigatória no 6º ano de escolaridade. Apesar de considerarmos que se trata de um texto de enorme qualidade tanto no plano discursivo-estilístico como no plano cultural, com inúmeras referências mitológicas que alargam a competência leitora do aluno e a sua educação literária, consideramos que foi aquando da abordagem ao texto poético

que houve maior adesão dos alunos, pelo que a nossa escolha recaiu numa aula dedicada à poesia.

Como objetivos para esta sessão, tínhamos formulado os seguintes: explorar textos no âmbito da compreensão e da expressão oral; escrever textos, experimentando novas configurações textuais, com marcas intencionais de literariedade; dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados no âmbito da escrita.

Com o início da sexta semana de intervenção começou também a análise de textos poéticos, e, visto que os alunos já tinham tido contacto com poemas que apresentam a sua estrutura convencional, isto é a organização do texto em versos, o uso de um vocabulário mais rico, com maior uso de recursos expressivos, optámos por apresentar na aula aqui descrita reflexivamente um poema um pouco diferente, um poema visual: “Xícara” de Fábio Sexugi; porém, a nossa semana começou com a exploração de um poema que apresentava a estrutura mais usual de texto poéticos, “As árvores e os livros”, de Jorge Sousa Braga. Além de trabalharmos a compreensão de texto, através de questões colocadas aos alunos oralmente, utilizámos o mesmo para recordarmos aspetos gramaticais já abordados em aulas e anos anteriores, nomeadamente as conjunções e locuções.

Nesse sentido, solicitámos aos alunos numa primeira fase que encontrassem conjunções e locuções conjuntivas ao longo do poema e depois voltámos a incitar os alunos para que encontrassem adjetivos e que indicassem o grau em que se encontravam. Todas estas solicitações foram expressas oralmente e registadas pelos alunos no caderno diário. Após a análise do poema, pretendemos chamar a atenção dos alunos para as questões da rima e da métrica, fazendo uma breve revisão sobre os tipos de rima e sobre a divisão dos versos em sílabas métricas. Para isso, começámos por questionar os alunos sobre quais os tipos de rima que conheciam e pedimos que indicassem o seu esquema, por exemplo aa bb, ab ab, ab ba, ab ac. Depois desta revisão, os alunos analisaram então o poema. De seguida, questionámos a turma sobre a contagem das sílabas métricas e pedimos que explicassem a diferença entre sílaba métrica e sílaba gramatical. Apesar de, durante a revisão, não terem surgido dúvidas,

quando começámos a analisar uma quadra do poema, surgiram algumas que fomos esclarecendo<sup>4</sup>.

Nesta sessão, optámos por projetar no quadro o poema. Os alunos fizeram uma leitura silenciosa e, posteriormente, fizemos uma leitura oralmente. De seguida, colocámos algumas questões, nomeadamente sobre a relação entre o texto e a imagem que o ilustrava, o que representava a mancha gráfica e também o que lhes transmitia aquela imagem. As respostas a esta última questão foram muito interessantes, pois houve alunos que disseram que lhes fazia lembrar o inverno e o frio e que era aquela chávena que continha um cacau quente que os iria aconchegar; outros alunos pensaram numa chávena de chá que as mães costumam tomar com as amigas; outros ainda relacionaram a imagem da chávena de café com o efeito do calor que sai da mesma e com o cheiro do café acabado de tirar.

Questionámos também a turma sobre quais os momentos em que sabe bem tomar uma chávena de café. Os alunos sempre foram muito participativos e logo mencionaram o café que se bebe na esplanada ou no centro comercial, na sala de estar ou na pastelaria, no conforto da nossa casa, em momentos de stresse, quando se está cansado e não se pode dormir, depois de uma aula, de uma refeição, etc.

O poema apresenta um verso muito rico quer no plano estilístico quer no plano semântico: “Voa o cheiro e o barulho”. Também questionámos os alunos sobre este

---

<sup>4</sup> Julgamos importante referir que, na aula seguinte, optámos por apresentar um poema com uma estrutura também diferente do poema estudado na aula aqui descrita reflexivamente, de modo a demonstrarmos as diferentes metodologias e tipos de poemas que adotámos/abordámos nas sessões de Português no 2º CEB (apesar de o demonstrarmos de forma mais genérica quando apresentamos, neste relatório, a reflexão geral da nossa PES). Estamos a referir-nos ao soneto “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Luís Vaz de Camões. A escolha deste poema deveu-se ao facto de querermos apresentar um texto poético de Luís Vaz de Camões, por considerarmos este autor um clássico da literatura portuguesa. A escolha deste poema específico deveu-se ao facto de o texto poético abordar a questão do amor e pretendemos que os alunos elaborassem um produto escrito sobre este tema, à semelhança do que tinha acontecido com os alunos do 1º CEB. Para a exploração deste poema, começámos, numa primeira fase, por realizar um questionamento sobre a mensagem que era transmitida pelo poema; analisámos o significado de algumas expressões, por exemplo “É ferida que dói e não se sente”. Neste verso, pretendíamos que os alunos compreendessem e explicassem porque relaciona o sujeito poético o amor com uma dor, e que tipo de dor é esta, uma dor que não dói como outra ferida qualquer. Depois de dedicado algum tempo para análise deste poema, recorremos a uma ficha de trabalho, onde os alunos mencionavam as suas opiniões sobre o poema e faziam a análise do mesmo quanto às sílabas métricas, à rima e aos recursos estilísticos. No final da sessão, solicitámos aos alunos que escrevessem um poema sobre o amor, em que teriam de exprimir as suas opiniões sobre este sentimento, usar recursos expressivos e respeitar a estrutura do poema, isto é não poderiam esquecer-se que um poema é constituído por versos, poderiam ou não (escolha dos alunos) recorrer ao uso de rima, e o poema não teria que respeitar obrigatoriamente a estrutura do poema analisado, ou seja, o texto poético escrito pelos alunos não era obrigatório ser um soneto, poderia ser constituído por quadras, tercetos, etc.

verso, perguntando-lhes se o cheiro e o barulho têm asas para voar, e se as asas são uma característica específica dos pássaros. A título de exemplo, transcrevemos duas das respostas obtidas:

- “Normalmente, os locais onde se bebe café são muito barulhentos, pois são sítios onde as pessoas se encontram e falam umas com as outras. O cheiro voa porque fumo que sai do café é forte e espalha-se por toda a parte” (aluno A)

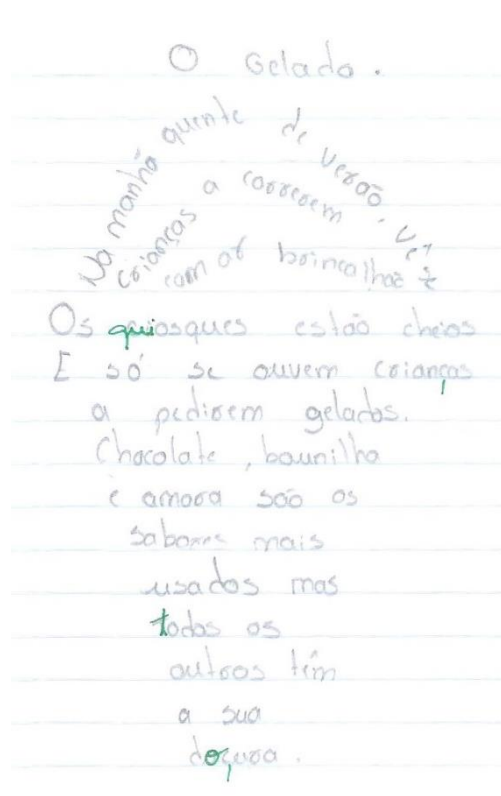
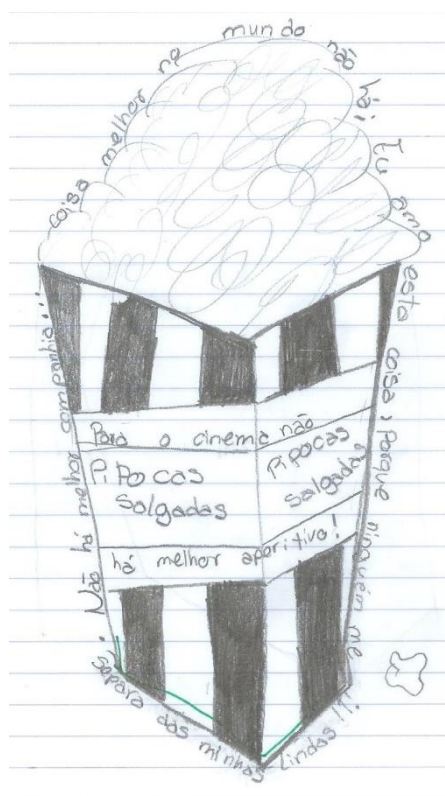
- “Quando se tira um café, a máquina faz o barulho normal para que o café saia e ao mesmo tempo sente-se o cheiro do café.” (aluno B)

Estas foram algumas respostas dos alunos que foram debatidas durante algum tempo. Houve alunos que concordavam na íntegra com estas opiniões dos colegas, outros que discordavam, outros ainda que acrescentavam mais opiniões, opiniões essas que foram naturalmente úteis para a discussão coletiva.

Depois desta pequena reflexão, chamámos a atenção dos alunos para a forma como termina o poema: “Existe coisa mais gostosa?”. E foi desta maneira que solicitámos aos alunos que, individualmente, escrevessem um pequeno poema visual, a partir dessa interrogação, ou seja, teriam de imaginar algo que era especial para eles e reproduzir essa imagem através de palavras para construírem desta forma um pequeno poema visual. Os alunos apenas tiveram contacto com um poema deste tipo nesta aula. Talvez tenha sido esse o grande problema dos produtos elaborados pelos alunos, pois apenas conheceram e analisaram uma vez um poema visual, mas iremos abordar este assunto mais à frente.

Quando elaborámos a planificação, pensámos que esta tarefa seria algo em que os alunos se empenhassem e acabassem por gostar de a realizar, pois tratava-se da escrita de um poema visual, e como já tínhamos implementado noutras aulas a escrita de poemas e tínhamos verificado algum interesse por parte dos alunos, considerámos que a escrita de um poema visual fosse ainda mais atrativa por parte da turma. Contudo, após aplicarmos a tarefa, notámos que os alunos demonstraram muita dificuldade neste tipo de construção de poemas: a maior parte dos alunos pensaram na imagem, algo que fosse simples de desenhar através das palavras. Outra dificuldade foi a coerência do texto: os resultados não foram os pretendidos, não se tratando de poemas visuais, pois o que muitos alunos fizeram foi desenhar uma imagem e as palavras eram colocadas nesse

desenho apenas para constarem. Como já referimos, consideramos que o resultado final não foi totalmente positivo por os alunos não terem tido contacto com vários exemplos deste tipo em aulas anteriores, já que apenas conheceram o poema que foi analisado na aula. Em todo o caso, parece-nos que apenas um aluno conseguiu fazer um poema visual. Em seguida, apresentamos alguns exemplos de poemas visuais elaborados por alunos.



O primeiro exemplo mostra-nos um caso de um exercício de escrita que não cumpre as características do poema visual. Não se percebe onde começa o poema nem sabemos qual a orientação do texto; existe no entanto uma presença exagerada de traços que formam o desenho (neste caso, um pacote de pipocas). O texto também não tem coesão. O segundo exemplo ilustra-nos um bom poema visual: há ausência de linhas que formam uma imagem e essa imagem é apenas formada por palavras. Existe uma articulação entre o conteúdo do texto com a imagem; porém, o texto é um pouco pobre a nível de vocabulário.

Em termos metodológicos, esta aula baseou-se na análise e interpretação do texto poético, e também na exploração gramatical e na construção de produtos escritos. O balanço da sessão a nosso ver foi positivo, pois os alunos conseguiram fazer uma análise adequada do poema, conseguiram também identificar aspetos gramaticais e

classificá-los. Porém, nos produtos escritos o balanço não foi tão positivo como já foi referido anteriormente.

### **Reflexão global da PES**

Ao longo da nossa PES nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, foram vários os conteúdos que abordámos nos dois contextos educativos. Deste modo, passaremos a fazer uma breve apresentação desses conteúdos trabalhados nesses dois ciclos do ensino básico.

Assim, no âmbito do 1º ciclo do ensino básico, na área curricular de Português, trabalhámos a análise e a exploração de diversos textos e obras, nomeadamente, *Perdida de Riso*, *O pescador que nunca pescava nada*, *A árvore que dava folhas A-4*, *A árvore generosa* e outros textos sugeridos pelo manual dos alunos. Abordámos, no contexto do conhecimento explícito da língua, sujeitos, predicados e complementos diretos, verbos, pronomes, regras de ortografia e pontuação. No contexto da escrita, demos grande importância, embora não exclusiva, ao domínio da escrita criativa, pois é o tema global deste nosso relatório final. Na área curricular de Matemática, os conteúdos abordados foram perímetros e áreas, tabelas e gráficos de barras, noções de tempo, propriedades e classificação de sólidos geométricos e a operação multiplicação. Na área curricular de Estudo do Meio, a abordagem foi mais abrangente, visto a disciplina incluir conteúdos de História e Geografia de Portugal e também de Ciências da Natureza; deste modo, os conteúdos abordados prenderam-se com os diferentes tipos de rochas, o relevo, os diferentes espaços de uma localidade, os meios de comunicação e por fim experiências sobre a luz. Para terminarmos esta abordagem dos conteúdos programáticos, falta-nos referir a área curricular de Expressão Plástica, em que trabalhámos dobragens, recorte e composições com material dobrado e colagens.

No âmbito do 2º ciclo do ensino básico, na área curricular de Português abordámos a obra *Ulisses* e o texto poético; no domínio da gramática, trabalhámos processos sintáticos, propriedades distintas das classes e subclasses de palavras e frases ativas e passivas. Na área curricular de Matemática, trabalhámos ângulos, paralelismo e perpendicularidade, triângulos e quadriláteros, amplitude de ângulos e áreas. Na área curricular de História e Geografia de Portugal, trabalhámos o fim da 1ª república, o

golpe militar de 28 de maio de 1926, as restrições à liberdade: o partido único; a censura prévia; a polícia política; a legião portuguesa; a mocidade portuguesa, a oposição ao Estado: os movimentos da oposição; a candidatura de Humberto Delgado; as revoltas dos estudantes, a guerra colonial: a proibição da independência; Consequências trágicas, a revolução do 25 de abril, o movimento dos capitães. Para terminar, apresentaremos agora os conteúdos programáticos da área disciplinar de Ciências da Natureza: a constituição do sangue, o ritmo cardíaco, a morfologia e a fisiologia do coração, a função circulatória e a saúde, a utilização de nutrientes na produção de energia, a eliminação de produtos da atividade celular e a função excretora e a saúde.

Durante toda a prática desenvolvida tanto no âmbito do 1º ciclo do ensino básico como do 2º ciclo, o nosso propósito sempre foi centrar as aprendizagens nos alunos, isto é, numa aprendizagem participativa e não expositiva (centrada no professor). Deste modo, todas as aulas foram planificadas segundo esta perspetiva, havendo uma grande preocupação da nossa parte em preparar questões que permitissem aos alunos desenvolverem o seu raciocínio e o espírito reflexivo, conseguindo assim estruturar o pensamento e chegarem às conclusões pretendidas.

Esta ideia de a aprendizagem partir dos alunos é defendida por muitos autores e também pelos documentos oficiais. Como podemos verificar nos programas de Português e Matemática, os autores conceberam esses documentos partindo sempre de competências e finalidades que os alunos deverão conseguir atingir no final dos ciclos em que se encontram, adquirindo assim conhecimentos de forma faseada e consistente. Como se refere no programa de Matemática “as Metas Curriculares, articuladas com o [...] Programa [de Matemática], apontam para uma construção consistente e coerente do conhecimento.” (ME, 2013:2).

Uma aprendizagem por participação estimula o aluno a que seja ele próprio a resolver os seus problemas, desenvolvendo competências de investigação, o que vai fazer com que tenha mais confiança em si e nas suas capacidades de autonomia (cf. Moreira e Monteiro, 2012:39). Numa aprendizagem expositiva, o aluno tem apenas o papel de memorizar e muitas vezes acaba por não compreender nem aplicar os conhecimentos em situações concretas.

Durante a prática do 1º ciclo sempre trabalhámos segundo os programas, sem recurso às metas curriculares porque ainda não tinham sido oficialmente introduzidas,

nesse ano, ao nível do 3º ano de escolaridade; no entanto, no segundo ciclo o recurso a este documento foi obrigatório. Sentimos que houve uma melhoria na forma como eram abordados os conteúdos, sendo mais esclarecedor para nós quais os objetivos que a tutela queria que os alunos atingissem e como pretendia que os fizéssemos cumprir. As metas, a nosso ver, complementaram os objetivos que eram enunciados nos programas com o objetivo de tornar a aprendizagem mais centrada nos alunos e não no professor.

Desta forma, foi mais vantajoso preparar atividades que estimulassem os alunos a raciocinarem, atingindo os objetivos propostos pelos programas e pelas metas. Também os manuais foram uma grande ajuda para a realização desse trabalho, pois já traziam muitos exercícios que iam ao encontro das metas e foram um meio de nos ajudarem a preparar atividades semelhantes.

As nossas aulas eram centradas em *PowerPoint* com uma grande preponderância em imagens que eram comentadas e analisadas pelos alunos com o objetivo de serem eles a chegarem às aprendizagens finais. Também utilizámos fichas de trabalho com o mesmo objetivo e recorremos com bastante frequência aos debates na turma, não só para promover as aprendizagens mas também o poder de justificação e argumentação que é transversal a todas as áreas do saber.

## Conclusão

“Queremos ver crianças perseguindo o conhecimento e não o conhecimento perseguindo as crianças”

(Bernard Shaw)

A grande finalidade do ensino atualmente é que os alunos adquiram conhecimentos e competências que lhes permitam saber pôr em prática os saberes adquiridos. No fundo, pretende-se que o professor auxilie os seus alunos a aprender e a aprender a fazer e a pensar, através da experimentação e do pensamento crítico e divergente.

Independentemente das metodologias que um professor possa utilizar na sua prática letiva, o importante é pensar sempre nos seus alunos e perceber qual a melhor forma de promover as aprendizagens, recorrendo, tanto quanto possível, à pedagogia diferenciada. Na verdade, é através deste agir pedagógico, que tem em conta os ritmos individuais de aprendizagem e as características específicas de cada aluno – interesses, dificuldades, vivências –, que o professor mais facilmente conseguirá envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem e ajudá-los a crescer intelectualmente, mas também ao nível dos comportamentos, das atitudes, das competências e dos valores, preparando-os assim para a vida ativa e a inserção plena numa sociedade cada vez mais exigente.

Desenvolver nos alunos o espírito reflexivo e crítico, a consciência cívica e democrática, o respeito pelo outro e pelas diferenças, é fundamental em qualquer nível de ensino porque o professor não é um mero transmissor de conhecimentos – um professor é alguém atento às necessidades dos seus alunos, é alguém que aposta na investigação e na formação ao longo da vida para melhorar continuamente a sua prática, refletindo sobre os efeitos que a sua ação produz nas crianças. O professor é alguém que concilia o rigor científico ao saber pedagógico e que tem sempre em mente o bem-estar e o progresso dos seus alunos, dando-lhes autonomia, responsabilidade e, no fundo, preparando-os para a vida.

Além disso, um professor deve ouvir os seus alunos, fazê-los participar na tomada de decisões e na resolução de problemas de diversa índole, e deve igualmente

estabelecer relações de proximidade afetiva com as crianças. O professor deve ser firme mas afetuoso, de modo a proporcionar às crianças um ambiente educativo onde se sintam tranquilas e motivadas, com vontade de aprender.

É esse modelo de professor, consagrado pelo Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, que estabelece o «Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário», que temos em mente quando pensamos no nosso futuro profissional. É esse professor de excelência a que o mencionado Decreto-Lei se refere, nas suas diversas dimensões (dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida), que ambicionamos ser e é em prol desse objetivo que trabalharemos.

Durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada, quer no período de observação quer no de intervenção, tivemos a oportunidade de perceber as metodologias e as formas de agir de muitos professores cooperantes; tivemos a oportunidade de aprender com eles, direta ou indiretamente, e de refletir sobre a nossa forma de estar no ensino e o caminho que queríamos seguir. Apesar das diferenças que fomos notando na forma de ser e de estar em sala de aula dos professores com quem trabalhamos, sentimos, hoje, que a Prática nos deu a oportunidade de retirar ilações dessa experiência de observação/intervenção, ilações essas que serão determinantes no nosso desempenho profissional futuro.

A nossa intervenção resultou dessa reflexão que fomos fazendo no período de observação. Com efeito, e aproveitando os ensinamentos que nos foram dados e partindo igualmente da nossa reflexão crítica, procurámos aproximar-nos do modelo de professor que investiga e se procura manter atualizado cientificamente por entender que deve ser rigoroso e possuir uma formação sólida; que planifica e concebe a sua prática de forma dinâmica, promovendo aprendizagens de forma apelativa e com estratégias pedagógicas e didáticas diversificadas; que estimula a reflexão, a autonomia e o sentido de responsabilidade dos seus alunos na tentativa de melhor os preparar para a vida.

Também o contacto com turmas muito heterogéneas nos deu a oportunidade de observarmos as crianças e de, a partir do conhecimento que essa observação nos proporcionou, procurarmos ir ao encontro das suas necessidades, dos seus interesses,

atendendo aos seus ritmos individuais de trabalho e de aprendizagem, aos seus problemas e dificuldades.

Em determinadas situações, tivemos de lidar com o imprevisto, o que não foi fácil devido à nossa escassa experiência profissional. Durante a nossa intervenção, os alunos colocaram-nos por vezes questões nas quais não tínhamos pensado e tiveram comentários que nos desconcertaram (pela positiva ou pela negativa). Também houve situações de comportamentos menos corretos na sala de aula que tivemos de resolver no imediato, recorrendo à nossa intuição e sensibilidade mas também às aprendizagens que fomos fazendo ao longo do nosso percurso escolar.

Percebemos, desta forma, que ao professor não basta uma boa preparação científica, uma planificação bem concebida, com atividades interessantes e apelativas. Aprendemos que o professor também tem de saber lidar com o imprevisto e, sobretudo, repensar continuamente a sua prática e a sua forma de estar no ensino e com os alunos.

Também a esse nível a nossa experiência de Prática foi benéfica. Sabemos hoje, mais do que no início da nossa PES, o que e como queremos ser enquanto profissionais de educação; sabemos hoje das dificuldades que se nos colocam no nosso dia a dia numa escola, dos conflitos e imprevistos que temos de gerir mas também das alegrias que um professor sente quando os seus alunos evoluem, quando revelam ter adquirido conhecimentos, competências e valores, mas, sobretudo, quando se tornam mais altruístas e solidários, quando revelam ter assimilado uma consciência cívica que lhes permitirá serem cidadãos mais responsáveis e íntegros.

Sabemos que temos um longo caminho por percorrer (queremos muito percorrê-lo), mas sentimo-nos hoje mais preparadas para trilhar esse caminho de forma consciente e segura, certas de que estamos sempre a aprender e de que o caminho se faz caminhando.

## Bibliografia

- Azevedo, F. (2000) *Ensinar e aprender a escrever – através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L. (2013). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*. Nº 5, 64 -76.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Cavalcanti, J. (2006). *A criatividade no processo de humanização*. In <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/7/SeE11CriatividadeCavalcanti.pdf?sequence=1>
- Costa, J. et al (2003). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: DGIDC.
- Ferreiro, E. (1987). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora.
- Fonseca, F. I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis*. Nº 1, pp. 223-251. Disponível em <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/19971/2/irenefonsecamathesis1992000083609.pdf>
- Franco, F. et al (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Tomo II. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Geraldi, J. (2003). *Unidades Básicas do Ensino do Português*. 3ª ed. São Paulo: Global
- Giglio, Z. (1996). *Criatividade na produção de textos*. Disponível em: <http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/viewArticle/130>

- La Torre, S. (2003). *Dialogando com la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
- Leitão, N. (2008) As palavras também saem das mãos. *Noesis*. Nº78, pp. 30-33.
- Lopes, N. (2013). *Palavras que crescem na ponta do lápis - A escrita criativa no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Disponível em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6559>
- Machado, J. (1989). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Vol. II. 5ª ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, V. (2000) - *Para uma Pedagogia da Criatividade – propostas de trabalho*, col. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.
- Matos, J. (2012). *Escrita criativa*. Disponível em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/95/Cad\\_2EscritaCriativa.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/95/Cad_2EscritaCriativa.pdf?sequence=2)
- ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.
- ME (2009). *Programas de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- ME (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: DGE
- Mergulhão, T. (2011). Literatura Infantil e a Técnica do Voo. *Profforma – Revista online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano*. nº 3. Disponível em [http://cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03.htm](http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03.htm)
- Mergulhão, T. (2008). *Relação texto-imagem no livro para crianças: uma leitura de Bernardo faz Birra e de Quando a Mãe Grita*. Disponível em [www.casadaleitura.org](http://www.casadaleitura.org). Acedido em 12/01/2015.

- Moreira, J. A. & Monteiro, A. (Orgs.) (2012). *Ensinar e Aprender Online com Tecnologias Digitais: Abordagens Teóricas e Metodológicas*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (coord.) (1998). *Criar o Gosto pela Escrita – Formação de Professores*. Lisboa: ME/DEB.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as Crianças – como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Runco, M. (2007). *Creativity - Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. San Diego: Elsevier Academic Press.
- Santos, A. e Balancho, M. (1988). *A Criatividade no Ensino do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Silva, C. (2011). *A Dinamização Criativa da Escrita no Ensino Básico*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a Compreensão de Textos*. Lisboa: DGIDC.
- Sim-Sim, I. et al (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a Decifração*. Lisboa: DGIDC.
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom – schools of curious delight*. New York: Routledge.
- Vygostsky, L. (1989) *A formação social da mente*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygostsky, L. (1997). *Aprendizado e Desenvolvimento: um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Scipione.

## **Webgrafia**

"criatividade", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013,  
<http://www.priberam.pt/DLPO/criatividade> [consultado em 04-02-2015].

<http://www.folhasdigitais.com/portefolio/node/7>

<http://pt.slideshare.net/JDLIMA/criatividade-o-que>

<http://www.mundoeducacao.com/redacao/a-redacao-bloqueio-na-escrita.htm>

# **Anexos**