



Sara Raquel Ribeiro
Fernandes

A escrita criativa: orientação e apoio.

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

Relatório do Projeto de Investigação

Outubro de 2015

Orientação: Professor Doutor Luciano José dos Santos Baptista Pereira

Candidata: Sara Raquel Ribeiro Fernandes n.º 130140023

A criança gosta de se exprimir com a liberdade da sua voz, do seu gesto – e se a soubermos ensinar e motivar gostará de ler e escrever criativamente a sua presença onde quer que esteja.

(Menéres, 1993, p.23)

Agradecimentos

O presente projeto representa o culminar de uma longa caminhada repleta de aprendizagens e muito crescimento a nível pessoal e profissional.

Todo este percurso contou com o apoio de várias pessoas, que, de uma forma ou de outra, marcaram esta que foi uma etapa tão importante na minha vida.

Em primeiro lugar tenho de agradecer à minha família, em especial aos meus pais e irmã, por terem acreditado nos meus sonhos e me terem ajudado a chegar até onde cheguei.

Ao João, o meu namorado, por toda a paciência e compreensão que demonstrou. Obrigada pela confiança e por teres estado sempre presente.

Agradecer também aos meus amigos por terem acompanhado a minha caminhada, como também, aos colegas com quem me fui cruzando ao longo de todo o meu percurso académico, alguns deles que se tornaram amigos e com quem partilhei descobertas e momentos de muita alegria.

Ao professor doutor Luciano Pereira, meu orientador, pelo apoio e tempo disponibilizado para a concretização deste relatório.

Aos restantes professores que contribuíram para a minha formação e que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente.

À Rita, à professora Rita, pela grande ajuda que prestou na realização deste projeto. Obrigada pelo apoio e dedicação.

Obrigada também a todos os intervenientes nos estágios que possibilitaram esta investigação.

Obrigada às professoras cooperantes e à colega de estágio pelas partilhas e pelo crescimento.

Um especial obrigado a todos os alunos que me fizeram acreditar que eu sou capaz.

Resumo

A criatividade é uma capacidade que todos possuímos mas que necessita de aprendizagem e domínio, tal como a escrita que trata-se de uma das aprendizagens fundamentais, realizadas no ensino Pré- Escolar e no 1.º ciclo e que se prolonga durante toda a vida.

O presente **relatório do projeto de investigação** insere-se na área da língua portuguesa e foi realizado em contexto de estágio de intervenção numa turma de 2.º ano de escolaridade. Os temas fulcrais são a escrita e a criatividade, mais precisamente a produção de textos escritos e a criatividade escrita.

Os temas em destaque unem-se para compreender em que medida é que a criatividade escrita se desenvolve nas produções textuais dos alunos quando existe um maior apoio e orientação nas tarefas desenvolvidas.

De forma a compreender se existe esse mesmo desenvolvimento criativo foram propostas seis tarefas divididas por duas fases de execução, com objetivos semelhantes mas com o nível de apoio e orientação diferentes.

A investigação tomou uma dimensão qualitativa e com bases assentes na metodologia de investigação-ação. A análise documental foi realizada tendo em conta os pares de tarefas criados para refletir a evolução das competências selecionadas.

Os resultados revelaram produções escritas mais organizadas e estruturadas, com vocabulário e expressões mais adequados aos objetivos das tarefas, afirmando desse modo um nível superior de criatividade.

Palavras-chave: escrita, produção de textos, motivação, criatividade, apoio e orientação

Abstract

Creativity is an ability we all possess, but which requires learning and domain, such as writing, which is one of the fundamental learning, held in Pre-School education and the 1st cycle and extending throughout life.

This research project report is part of the area of Portuguese language and was held in intervention stage of context in a class of 2nd grade. The key themes are writing and creativity, specifically the production of written texts and writing creativity.

The featured topics unite to understand in what way the creative writing develops in the textual productions of the students, when there is greater support and guidance in the developed tasks.

In order to understand if the creative development really exists, six tasks were proposed, divided into two phases of implementation with similar goals but with different support and orientation guidelines.

The research took a qualitative dimension and its foundation lies on the research-action methodology. The documentary analysis was performed, taking into account the job pairs created to reflect the evolution of selected skills.

The results revealed more organized and structured written productions, with vocabulary and expressions best suited to the objectives of the tasks, claiming a higher level of creativity.

Keywords: writing, production of texts, motivation, creativity, support and guidance

Índice geral

Agradecimentos	1
Resumo	2
Abstract.....	3
Índice geral	4
Índice de Figuras	6
Introdução.....	7
I - Quadro Teórico de Referência	13
1. A escrita.....	13
1.1. Conceito de escrita	14
1.2. Linguagem escrita.....	15
1.3. O ensino da escrita	18
1.4. Competências e componentes da escrita.....	21
1.5. Motivação para a escrita	24
1.6. Ambiente para a escrita na sala de aula	26
1.7. Papel do professor no processo de iniciação à escrita	28
2. A criatividade	30
2.1. Conceito de criatividade	31
2.2. A criatividade e a escrita (escrita criativa).....	32
2.3. Importância da criatividade na aprendizagem e nas produções escritas dos alunos...	33
2.4. Iniciação à escrita criativa	36
2.5. Apoio à criatividade escrita.....	39
2.6. Papel do professor nas sessões de escrita criativa.....	40
II - Metodologia.....	43
1. Abordagem qualitativa	44
2. Investigação-Ação	45

3. Contexto de investigação.....	49
4. Organização metodológica	51
5. Procedimentos de recolha e tratamento de dados	56
5.1. Observação	56
5.2. Notas de campo	57
5.3. Análise documental	58
5.4. Entrevista.....	61
III- Apresentação e Interpretação da Intervenção.....	63
1. Observações.....	63
2. Análise documental	68
3. Entrevista	78
IV - Considerações globais.....	80
Bibliografia.....	88
Apêndices	92
Anexos.....	131

Índice de Figuras

Figura 1 - Sequência de tarefas e ligação entre fases de execução.....	53
Figura 2 - Grelha de avaliação do conjunto de tarefa.....	60
Figura 3 - Parâmetros de análise das tarefas 1ª e 4ª.....	69
Figura 4 - Parâmetros de análise das tarefas 2ª e 5ª.....	72
Figura 5 - Parâmetros de análise das tarefas 3ª e 6ª.....	76

Introdução

A capacidade de produzir textos “constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5).

Um dos princípios orientadores da ação do professor na escola, de forma a proporcionar aos alunos o domínio da escrita, menciona o ensino precoce da produção textual, uma vez que a aprendizagem da escrita assume-se como um processo lento e longo. A complexidade da escrita e a multiplicidade dos seus usos e finalidades tornam essencial que o seu ensino comece com o iniciar da escolaridade (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 8).

De acordo com o programa de português do ensino básico no 1.º e 2.º ano de escolaridade, no que concerne ao domínio da escrita, os alunos deverão “escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho” (Reis, et al., 2009, p. 25).

Os alunos, nesta fase, encontram-se a iniciar as suas produções escritas, devendo ser auxiliados e acompanhados nesse processo, com a disponibilidade de tarefas que desenvolvam a sua imaginação e os façam criar gosto pela escrita.

O presente projeto de investigação, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi estudado e analisado em contexto de estágio numa turma de 2.º ano de escolaridade e destaca a importância do apoio e da orientação prestados aos alunos no início das suas produções escritas e como esse apoio e orientação podem ajudar a enriquecer criativamente as produções escritas dos alunos.

A motivação para a realização deste projeto surge após as diversas observações nos estágios, após a intervenção pedagógica e após as reflexões realizadas ao longo da prática pedagógica, tornando-se o tema escolhido resultado da experiência vivida no contexto e das necessidades do mesmo, pois tal como afirma Afonso (2005, p.48) “A primeira etapa do percurso de construção de um projeto de investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador”

Os grandes temas do presente projeto remetem para a escrita, a criatividade e a junção entre ambas. Estes temas despertaram o interesse no balanço realizado no final do Estágio II,

quando a turma estudada, se encontrava no 1.º ano de escolaridade, e, que depois transitou para o 2.º ano. Na reflexão realizada foi destacada a forma como os alunos iniciaram os seus pequenos passos na construção de frases e como depois arriscaram para a produção de textos. No que diz respeito à criatividade as suas produções mostravam-se um pouco insuficientes, muito redutoras ao vocabulário cedido pelos manuais escolares ou pela professora titular.

O interesse pelas produções escritas dos alunos começou a afirmar-se cada vez mais, começando a fazer sentido, explorar o tema da escrita. Comecei a ter uma especial atenção a este tema no início do Estágio III, tentando compreender qual a melhor forma de intervir, qual seria a melhor abordagem a tomar com a turma e quais os objetivos que se pretendia alcançar com a intervenção que se iria efetuar.

As questões que se colocavam foram guiadas para o tema: Escrita Criativa que, como muitos autores referem, é difícil de definir, pois a escrita “ (...) é sempre fruto de uma criação.” (Soares, 2008, p. 28). Ainda assim, alguns autores, designam escrita criativa como “uma série de exercícios que têm, como principal objetivo, levar alguém a escrever de forma mais desenvolta, mais livre, mais... criativa.” (Santos & Serra, 2007, p.178), outros afirmam que escrita criativa “consiste no estudo crítico, na transmissão e no exercício de *técnicas* utilizadas por escritores e ensaístas de diversas épocas e culturas, para a elaboração de textos literários (...) ou não literários.” (Mancelos, 2013, p. 13)

Após explorar, a partir de pesquisas, o tema Escrita Criativa, foi focado aquilo que se considerava mais urgente: a exploração das produções escritas dos alunos e, assim, a consequente exploração da criatividade escrita dos mesmos.

A escrita e a criatividade criam uma ligação muito forte, uma vez que, a produção de textos deve ser encarada como um estímulo à criação, pois o ato de escrever e de produzir um texto é sempre mais que um mero registo. Produzir um texto é “estar mais próximo da instabilidade da procura, do questionamento das motivações e interesses próprios que constituem a verdadeira natureza de todo o empreendimento artístico e vivencial.” (Soares, 2008, p. 27). A produção de um texto é a criação de algo muito próprio, que deve surgir num ambiente motivador e de máximo apoio; a produção de textos deve ser apoiada e estimulada.

Os aspetos referidos foram a grande motivação para iniciar este projeto, levar os alunos a criarem as suas próprias produções escritas, a serem críticos consigo próprios e elevarem a sua imaginação, traduzindo-a para o papel. De acordo com Reis, et al. (2009), a produção textual deve ser encarada como muito mais do que uma descrição ou um texto de três linhas sobre o Natal, a produção de textos deve elevar o nível, e deixar a imaginação dos alunos fluir.

O tema do projeto, como foi referido, é organizado em dois grandes pontos: a produção de textos escritos e a criatividade. Pretende-se desenvolver tarefas que despertem a criatividade escrita dos alunos, mas uma vez que o contexto do estudo se trata de alunos de 2.º ano de escolaridade, que ainda se encontram a iniciar as suas produções escritas, é essencial primeiro compreender se é necessário, ou até mesmo imprescindível, o apoio e a orientação nas primeiras tarefas designadas como: escrita criativa.

Definidos os pontos de interesse do estudo foram desenvolvidas questões que permitiram formular posteriormente a questão de investigação do presente projeto. As questões que foram inicialmente desenvolvidas foram:

- Como motivar os alunos para a produção de textos escritos?
- Deverão as primeiras produções escritas dos alunos ser apoiadas e orientadas pelo professor?
- Quando a produção escrita requer a criatividade do aluno, esta deve ser apoiada e orientada pelo professor?
- Ao orientarmos uma produção de escrita criativa estamos a limitar a criatividade do aluno que a realiza?

Tendo como base as questões acima enunciadas, foi desenvolvida a seguinte questão de investigação:

“Em que medida é que a orientação e o apoio à produção de textos contribui para o desenvolvimento da criatividade escrita?”

Esta questão pode parecer paradoxal, uma vez que parece ser contraditório desenvolver a criatividade a partir de uma orientação externa.

A designação de criatividade entende-se como uma capacidade criadora, uma aptidão para formular ideias criadoras, ter originalidade e ter engenho (Editores, 2007, p.446) e que deve ser desenvolvida num contexto de plena liberdade. No entanto, a criatividade, tal como a escrita, deve ser explorada e orientada para que consigamos desbloquear o potencial que nos ajuda a criar. Desta forma, acredita-se que o apoio e a orientação vão proporcionar aos alunos uma maior segurança para se expressarem criativamente.

De forma a compreender a questão explicitada, as tarefas desenvolvidas com os alunos terão dois níveis de execução: uma primeira fase, menos apoiada e orientada e uma segunda fase, mais orientada e com opções de escolha para os alunos.

São inicialmente desenvolvidas três tarefas com os alunos, tarefas diferentes, mas as três com uma abordagem mais livre, com uma planificação menos apoiada e orientada. Posteriormente, a partir das tarefas desenvolvidas serão criadas outras, com objetivos semelhantes aos das tarefas anteriores, mas melhor preparadas e orientadas para a produção dos alunos.

Isto quer dizer que os alunos serão confrontados com dois conjuntos de tarefas, o primeiro de experimentação livre e o segundo apoiado com recursos que auxiliam os alunos. O primeiro conjunto de tarefas, onde os alunos são confrontados com uma tarefa sem caminhos traçados do percurso que irão ter que seguir, prevê-se ser de “difícil” alcance para os mesmos, pois como refere Santos & Serra (2007, p.180), sempre que se propõe a um adulto, jovem ou criança, uma maior liberdade de escrita, a sua reação é ficar atormentado pois,“(…) quem não está “treinado” para usar a sua criatividade, ao ser confrontado com um tema livre, assusta-se.”.

De referir ainda, que é necessário adquirir “ferramentas para auto-introduzir a escrita” (Santos & Serra, 2007, p. 180) e é também necessário ser ajudado a desenvolver a própria criatividade, como se esta se tratasse de algo que já possuímos, mas que necessita ser explorado para conseguirmos conhecer e colocar em prática da melhor forma.

Santos & Serra (2007, p.181) referem que os alunos, “ao serem confrontados com um obstáculo que os obriga a procurar novos caminhos, a contornar frases, a esgaravatar nas memórias e a associar ideias de uma forma diferente (...) acabam por se esquecer de que estão a escrever.”. O presente projeto pretende, assim, investigar se tarefas semelhantes com

diferentes percursos de execução, relativamente ao apoio e à orientação que a figura do professor presta ao aluno, resultam em obter resultados dispares, e por sua vez mais positivos quando o grau de orientação e apoio é superior.

Relativamente ao desenvolvimento da criatividade, e à pertinência da abordagem deste tema associado à escrita, Santos & Serra (2007, p.10) referem que “todos podemos usar a nossa criatividade, é só preciso aprender a ter acesso a essa parte de nós.”. Na língua portuguesa, a criatividade surge muitas vezes na escrita, que deve ser explorada com todos os alunos pois “o acesso a experiências criativas e imaginativas não é só para crianças dotadas” (Sirau-Blatchfrd, 2004, p. 132).

É esperado por uma criança ao fim do seu percurso no 1.º ciclo de escolaridade o domínio da expressão escrita, mas este percurso, tal como afirmam Gloton & Clero (1976, p. 204), não deve ser realizado através de simples exercícios de construção de frases, nem por uma prática intensiva de redações acerca de um tema imposto. De acordo com os autores, as crianças devem ser preparadas, realizando exercícios de treino, tanto mais quando lhes é pedido o uso da sua criatividade.

Pretende-se ensinar os alunos a percorrer novos caminhos, prepará-los para se questionarem, mudarem e criarem mundos novos.

No que diz respeito à estrutura do relatório do projeto de investigação, este encontra-se subdividido em cinco capítulos, distintos mas articulados entre si. São estes os seguintes:

A **Introdução**, onde se apresentam as motivações para o projeto e a consequente escolha do tema em estudo; os objetivos da investigação, tendo como referência as questões de partida e a questão de investigação final que deu a intencionalidade a todo o projeto investigativo.

O **Quadro Teórico de Referência**, assumido como o primeiro capítulo do relatório, enquadra o estudo realizado de acordo com as linhas tomadas por referência. Este capítulo foi subdividido em dois grupos: a escrita e a criatividade. No primeiro grupo são apresentados e interpretados conceitos, metodologias e perspetivas assumidas por vários autores em torno do tema da escrita. No segundo grupo são novamente apresentados e interpretados conceitos,

metodologias e perspectivas, desta vez respetivas ao tema da criatividade, dando especial atenção a autores como Vygotsky, Margarida Fonseca Santos, Elsa Barros e João Mancelos.

O segundo capítulo refere-se à **Metodologia**, menciona o modo de investigação utilizado, apresenta as perspectivas de diferentes autores sobre a abordagem qualitativa e a metodologia de investigação-ação sendo estas as opções metodológicas do presente estudo. No mesmo capítulo é, ainda, apresentado o contexto onde se realizou o estudo e como foi estruturada e concretizada a intervenção pedagógica. São ainda explorados os procedimentos de recolha e tratamento dos dados utilizados, bem como a justificação da sua adequação ao estudo.

No terceiro capítulo, é realizada a **Apresentação e Interpretação da Intervenção**, quer isto dizer que serão apresentados e interpretados os resultados obtidos a partir dos procedimentos de recolha e tratamento de dados utilizados. De referir que a apresentação e interpretação dos resultados será feita, no que diz respeito à análise documental, a partir de uma amostra do número total de alunos estudados.

O último capítulo, **Considerações Globais**, contempla uma reflexão final das interpretações conseguidas a partir dos resultados dos dados recolhidos, tendo como sustento a teoria presente no primeiro capítulo. Trata-se de um momento de reflexão não só interpretativa dos resultados do estudo como também será um espaço onde se encontrarão refletidas todas as fragilidades passadas ao longo do estudo, todas as limitações e todos os sucessos conseguidos.

I - Quadro Teórico de Referência

O presente capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos. No primeiro subcapítulo serão apresentados e interpretados conceitos, metodologias e perspectivas, assumidas por vários autores, em torno do tema da escrita, considerando questões como: a linguagem escrita, o ensino da escrita, o ambiente propício para essa aprendizagem tão importante e o papel que o professor deve assumir.

No segundo grupo são apresentados e interpretados conceitos, metodologias e perspectivas respetivas ao tema da criatividade, respondendo a questões como: a ligação entre a criatividade e a escrita; a importância dessa ligação; como deve ser iniciada e qual o ambiente propício para a desenvolver.

1. A escrita

Exige vontade, motivação, qualidades e treino. Por isso todo o processo da escrita depende, ainda mais que o da oralidade, de aspetos psicológicos, mnemónicos, culturais... e das atividades escolares.

(Silva, 2005, p.13)

A escrita, no decorrer da presente investigação, foi assumida como uma competência primordial para todas as fases de ensino-aprendizagem e para a vida quotidiana.

Importa, por isso, conhecermos o conceito de escrita, abordar e definir a linguagem escrita, assim como também como é iniciado o processo de escrita e quais as suas competências.

Serão evidenciadas as mudanças vividas no mundo da escrita, como se devem motivar os alunos para o desenvolvimento desta competência e como criar um ambiente propício para esse fim, demonstrando a importância que este tem para o sucesso escolar.

Para completar os pontos assinalados será, também, descrito o papel do professor no processo de iniciação à escrita, a importância da sua ação e as dificuldades com que se pode deparar.

1.1. Conceito de escrita

Como foi referido, os objetivos centrais da presente investigação pretendem levar os alunos a reconhecer a escrita como fundamental e como um meio de comunicação com os outros e consigo próprios, fazendo com que os alunos adquiram o prazer pela escrita e gosto pela criação das suas próprias produções textuais.

Neste sentido, importa primeiramente explicitar o conceito de escrita que, de acordo com Martins & Niza (1998, p.160), deve ser entendido como “um processo em que se tem que resolver múltiplos problemas que vão desde o encontrar o que se quer dizer, à forma como se vai escrever.”

Segundo Gomes, et al. (1991, p.95), “o ato de escrever é uma atividade psicomotora a que deve corresponder uma atividade mental de compreensão do que se escreve e da sua relação com as situações a que referem as mensagens.”.

Os referidos autores apresentam a escrita como um processo complexo que exige técnica e treino, partindo dos objetivos da mensagem que se quer transmitir, reconhecendo as características psicossociais do destinatário e dominando e compreendendo os conteúdos a desenvolver na mensagem, sem descuidar o contexto e a situação envolvidas.

A escrita não é apenas um excelente instrumento de comunicação, mas também um difícil exercício de expressão e transmissão das ideias. Pois, ao falarmos de escrita estamos a falar de uma forma de comunicação com particularidades especiais: “desempenha funções sociais de acordo com as necessidades e finalidades de quem escreve e de quem lê.” (Martins & Niza, 1998, p.160).

A expressão escrita constitui, nas palavras de Barbeiro (1999, p.11), uma necessidade para a vida escolar e para a vida quotidiana, podendo considerar-se um instrumento de participação ativa do sujeito na sociedade, e um poderoso meio de criação estética.

“Durante toda a escolaridade, a atividade mais frequente é a escrita”. (Contente 1995, p.27), não podendo, essa tarefa, limitar-se a simples cópias e ditados, “os alunos precisam de diversificar os escritos para compreenderem que a escrita serve também para comunicar” (Pereira & Azevedo, 2005, p.8), constituindo-se, assim, “uma poderosa estratégia de

aprendizagem, não só dos próprios processos que a compõem, como também de outros domínios do saber.” (ibidem, 2005, p.8).

1.2. Linguagem escrita

“A língua escrita é uma faculdade que, ao contrário da língua oral, e dentro de todo o processo de manuseamento de uma língua materna, o homem civilizado deve aprender por direito, não sendo inata nem precoce.” (Silva, 2005, p. 12)

Barbeiro (1999, p.11) afirma que “A relação com a escrita é marcada pela descoberta e pela aprendizagem formal.”. A descoberta é iniciada a partir do contato com produtos escritos, muito antes da fase de escolarização; já a aprendizagem exige que o sujeito exercite os seus conhecimentos linguísticos.

Na obra de Martins & Niza (1998) é apresentada a teoria de que, na aprendizagem de qualquer destreza, existem três fases distintas:

- **fase cognitiva** “caraterizada pela construção de uma representação global da tarefa, dos seus objetivos e da sua natureza.” (ibidem 1998, p.17);
- **fase de domínio**, “uma fase de treino e de aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa.” (ibidem 1998, p.17);
- **fase de automatização** correspondente “ao momento em que deixa de ser necessário um controlo consciente para se operar com a destreza aprendida.” (ibidem 1998, p.17).

Para aprender a ler e escrever, as crianças partem da descoberta e, ao longo da sua aprendizagem, passam pelas diferentes fases anteriormente referidas, pois tal como Gomes, et al. (1991, p.93) afirmam, “a comunicação escrita deve desenvolver-se progressivamente até que o aluno seja capaz de ler e compreender textos e de escrever.”.

Para explicar a forma como é iniciado o contato com a escrita, é necessário primeiro explicar como surge a linguagem escrita na vida de um sujeito, e, de que forma é que a mesma se diferencia da linguagem oral. De acordo com Vygotsky, citado por Martins & Niza (1998, p.24), “A linguagem escrita é uma função particular da linguagem que se desenvolve por diferenciação a partir da linguagem falada.”.

A linguagem oral surge da capacidade inata que o ser humano possui. Já a linguagem escrita necessita de aprendizagem. De acordo com Barbeiro (1999, p.11), “para que o indivíduo tenha acesso às suas potencialidades é necessário efetuar uma aprendizagem. (...) Embora nas sociedades alfabetizadas a relação com a escrita comece antes, a aprendizagem sistemática é feita normalmente em situação de escolarização formal.”.

O autor refere ainda que, quando se inicia a linguagem escrita, a linguagem oral do sujeito já deverá ter atingido um desenvolvimento que lhe permite comunicar com os interlocutores no contexto onde este se integra.

De acordo com Pereira & Azevedo (2005, p.7), é indiscutível a relação existente entre a escrita e a oralidade, não podendo estas ser encaradas como separadas uma da outra, num entanto, também não devem ser encaradas como dependentes. A aprendizagem da linguagem escrita deve ser encarada, nas palavras do autor, como um prolongamento das aquisições da linguagem oral.

A linguagem oral constitui a aquisição e compreensão de novas palavras, numa determinada língua, de uma forma espontânea, através da interação com o desenvolvimento psicossocial. Já a linguagem escrita, exige uma aprendizagem concisa e uma instrução gradual. (Gomes & Santos, 2005)

A linguagem escrita assume, como já mencionado, uma importância indiscutível na vida do ser humano. Importa agora mencionar algumas características que a diferenciam da linguagem oral, não a tornando, como já referido, autónoma.

De acordo com Martins & Niza (1998, p.24), a linguagem escrita não pressupõe uma relação direta entre interlocutores, contrariando assim uma das características da linguagem oral. Por sua vez, na linguagem escrita, não é partilhado o contexto de comunicação entre quem escreve e quem lê e não existe, desta forma, o controlo da situação de comunicação imediata existente na linguagem oral.

As autoras Martins & Niza (1998, p.25), apresentam ainda como característica da linguagem escrita a planificação, que pode ser realizada na totalidade do texto, enquanto que na linguagem oral apenas as primeiras interações poderão ser planeadas.

É ainda possível caracterizar as duas linguagens quanto às suas produções e marcas; a linguagem escrita corresponde a uma sequência de marcas organizadas num espaço e pode ser permanente, espacial e visual; a linguagem oral corresponde a uma sequência de sons produzidos ao longo de um tempo, e, é transitória, temporal e utiliza o sistema auditivo. (Martins & Niza, 1998, p.27)

Na perspectiva de Gomes & Santos, as exigências cognitivas da criança aumentam na aprendizagem da linguagem escrita, pois nesta é necessário o conhecimento dos fonemas e dos grafemas, exigindo o conhecimento do código alfabético, consciência fonológica e o conhecimento das correspondências estabelecidas entre grafemas e fonemas, que vão apelar ao desenvolvimento cognitivo da criança numa fase inicial de aprendizagem. As exigências da linguagem escrita passam assim pela aquisição de capacidades e “conhecimentos que ancoram os processos de conversão grafema/fonema” (Gomes & Santos, p.5).

Ferreiro e Teberosky (1984, p.26) afirmam que a escrita é uma maneira particular de transcrever a linguagem. Outros autores como (Cavacas, et al., 1991, p.173) afirmam que a linguagem escrita pode ser qualificada como um “conjunto das mensagens que numa língua são representadas graficamente.”.

De referir que a linguagem escrita, através das suas características, torna-se uma poderosa ferramenta de aprendizagem, presente em todas as áreas curriculares e ao longo de toda a vida.

A capacidade de comunicar por escrito, entendida como aprendizagem da escrita, é assumida como um processo longo e complexo. De acordo com Kroll (1981), referido por Carvalho (1999, p.72), o processo de capacidade da expressão escrita pode delimitar-se em quatro fases: *preparação*, *consolidação*, *diferenciação* e *integração*. A primeira fase, **preparação**, “corresponde à aquisição dos mecanismos da ortografia e da motricidade.” (ibidem, 1999, p.72). A segunda fase, **consolidação**, consiste na automatização dos mecanismos referidos. A terceira fase, **diferenciação**, implica a consciência da diferença entre escrita e oralidade. A última fase, **integração**, consiste no desenvolvimento do estilo pessoal.

1.3. O ensino da escrita

A escrita encontra-se a passar por uma *crise*, estando cada vez mais a desvalorizar-se a linguagem escrita, de acordo com Carvalho (1999, p.19), devido a razões de natureza sócio cultural, relacionadas com a massificação da frequência escolar, e devido ao desenvolvimento tecnológico que, de alguma forma, evita o recurso à escrita.

No ponto anterior, referente à linguagem escrita, foi mencionado que o contato com essa mesma linguagem potencia o desenvolvimento da capacidade de escrever, podendo assim justificar-se, em parte, a crise que a escrita ultrapassa, uma vez que “a escola é frequentada por uma maioria de jovens que provêm de meios que não valorizam a linguagem escrita enquanto forma de expressão” (Carvalho, 1999, p.20), recorrendo com maior frequência às novas tecnologias e aos meios audiovisuais.

De acordo com Carvalho (1999, p.21) a menor valorização da escrita e o menor contato com a linguagem escrita “podem constituir um fator de dificuldade na iniciação à escrita e no desenvolvimento da capacidade de escrever”.

Pode, desta forma, afirmar-se que a massificação das escolas veio desvalorizar a pedagogia tradicional da escola. Segundo Vigner (1982) citado por Carvalho (1999, p.22) uma “pedagogia em que a escrita era, simultaneamente, meio e fim da aprendizagem que visava a formação de elites e que assentava no estudo de textos literários enquanto modelos a seguir e institucionalizadores de uma norma.”

Por consequência da crise vivida no ensino da escrita, foram desenvolvidas novas abordagens da escrita na sala de aula, alterando o modo como a mesma é encarada enquanto objeto de ensino e de aprendizagem, tendo em conta o conhecimento do processo de escrita, o desenvolvimento da capacidade de escrever, e os condicionamentos do contexto associado. (Carvalho, 1999, p. 19)

As abordagens desenvolvidas foram perdendo força por diversas razões e, consequentemente, a abordagem da escrita, nas aulas de língua portuguesa, foi sendo reduzida: “ao mero registo de aspetos do âmbito de outros domínios ou à produção de um texto de vez em quando, normalmente num contexto de avaliação.” (Carvalho, 1999, p.23).

Os alunos acabam por escrever pouco e, somente quando são solicitados, mostrando desagrado quando o fazem, não entendendo o seu propósito, e completamente descontextualizados do ambiente de uma produção escrita.

De acordo com Amor (1993, p.114) a *crise* da escrita deve-se à:

“ (...) ausência de destinatário e de objetivos concretos condutores da escrita, bem como de mecanismos de circulação social dos textos. Na escola atual – e mesmo na aula de Português – o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita.”.

As autoras Pereira & Azevedo (2005, p.6) apresentam algumas propostas de abordagem do ensino e aprendizagem da escrita, sendo a primeira: *relação escrita-oralidade* que, como já foi reconhecida, é indiscutível e fundamental. As autoras referem que ambas as linguagens devem ser trabalhadas na escola, não se desvinculando uma da outra, uma vez que as suas funcionalidades conjuntas são mais enriquecedoras.

A segunda proposta: *diversificação dos escritos*, refere a importância de ir além das sessões destinadas à escrita. “Os alunos precisam de diversificar os escritos para compreenderem que a escrita serve também para comunicar (...) a escrita constitui uma poderosa estratégia de aprendizagem, não só dos próprios processos que a compõem, como também de outros domínios do saber.” (Pereira & Azevedo, 2005, p.8). Devem ser abordadas todas as modalidades da escrita, dando uma maior liberdade aos alunos de comunicarem e de aprenderem com a escrita.

A proposta seguinte: *escrita e pensamento*, faz referência à ideia de que a “escrita ajuda a pensar e a construir conhecimentos sobre o próprio ato de escrever” (Pereira & Azevedo, 2005, p.9), devendo, assim, o ensino centrar-se no processo da escrita e não apenas no produto final, pois a escrita, e a sua aprendizagem, exigem tempo, treino e contextualização.

A proposta seguinte: *escrever é planificar*, evoca consigo a ideia de que é possível ensinar o aluno “a prever a configuração do seu texto e/ou antecipar algumas das ideias que o texto pode contemplar.” (Pereira & Azevedo, 2005, p.9). Os alunos aprenderão que o processo de

planificação evoca subprocessos, a produção de ideias, a organização de ideias e a precisão dos objetivos a prosseguir com o texto.

A quinta proposta apresentada: *socialização dos escritos*, significa a contextualização das produções escritas, dar sentido à escrita, definindo as finalidades a que se destina e os objetivos que se pretendem atingir. “Redigir é (...) uma atividade social” (Pereira & Azevedo 2005, p.11) estando a produção escrita subjacente a um contexto social e cultural. Contente (1995, p.28) refere que “o aluno, ao produzir um texto solicitado pelo professor, terá que saber qual o objetivo, esteja este implícito ou explícito na proposta feita pelo professor.”.

Outra proposta apresentada é: *escrever é rever o texto*, pois se a planificação é um processo importante nas produções escritas dos alunos, também a revisão o é. A revisão de texto pode realizar-se só ou acompanhada, e deve ser orientada e apoiada. Este processo de análise deve ser trabalhado desde cedo com os alunos.

Segue-se a proposta: *aprende-se a escrever escrevendo* que apresenta como fundamental colocar os alunos perante problemas de escrita, tais como: supressões, modificações, substituições, acrescentos, etc., permitindo que os alunos desenvolvam uma representação de reescrita e das operações possíveis que a mesma contempla. De acordo com os autores Cavacas, et al. (1991, p.41), o ensino-aprendizagem da escrita deve pautar-se por exercícios sistemáticos e constantes, fazendo o aluno diversificar os diferentes usos da linguagem escrita.

A proposta seguidamente apresentada: *interação leitura-escrita*, mostra que esta relação pode funcionar numa ligação muito proveitosa para ambas as aprendizagens. A aprendizagem da escrita é realizada “com passos próprios e com exercícios e metodologias específicos” (Pereira & Azevedo, 2005, p.13), os textos lidos podem também servir de aprendizagem da escrita, enriquecendo a cultura pessoal do aluno, servindo de modelo para as produções escritas e podendo tornar-se instrumentos de escrita. Também a leitura ganha grande importância no processo de escrita, Pereira (2008, p.48), refere a distinção feita por Jonh R. Hayes em 1995 evidenciou a importância da leitura no processo de escrita, distinguindo-a em diferentes níveis:

- Saber *ler para compreender* que fornece ao leitor matéria para escrever;

- *Leitura especializada* que permite uma interpretação das instruções de escrita;
- *Leitura avaliativa* que mostra-se essencial para a revisão textual.

A penúltima proposta apresentada: a *imagem do sujeito escrevente*, passa pela interiorização do aluno como sujeito da sua escrita, em que este se sinta autorizado a escrever e motivado para a escrita. Desta forma, o aluno deve reconhecer os motivos para que escreve, a importância do seu ato e o prazer que retira dessa mesma atividade.

A última proposta apresentada: *complexidade da tarefa de escrita*, demonstra, tal como já foi reconhecido, que a escrita é uma tarefa complexa e difícil, devendo o aluno criar uma boa relação com a escrita e com todo o envolvente da mesma.

Carvalho (1999, p.37) designa o processo de desenvolvimento da capacidade de escrever como a evolução das capacidades de um sujeito, a partir do momento que inicia o seu processo de aprendizagem, até que este seja capaz de usufruir e explorar todas as potencialidades da escrita e assim desenvolver o seu estilo pessoal.

1.4. Competências e componentes da escrita

Com a crise vivida na escrita, e sua consequente aprendizagem, esta foi alvo de investigação e a partir da década de setenta existiu uma evolução significativa do ponto de vista pedagógico que, de acordo com Humes (1983) citado por Carvalho (1999, p.53) se traduz

“no abandono de metodologias de análises tradicionais que privilegiam a quantificação e na adoção de novos métodos, entre os quais os estudos de caso em ambientes laboratoriais, a análise do processo a partir da observação de sujeitos escrevendo em ambientes como o da sala de aula, a comparação de produtos em diferentes momentos de elaboração, etc.”.

A partir desta revolução, centrada na investigação, inicia-se uma nova perspectiva de análise da escrita, deixando esta de se reduzir ao produto final da escrita e passando a valorizar-se o ato de escrever e por sua vez o processo de construção de texto.

De acordo com Barbeiro & Pereira (2007, p.5), as capacidades da escrita devem ser adquiridas por todos os alunos, sendo essa responsabilidade recaída sobre a escola, que deverá tornar os alunos capazes de desempenhar as diferentes funções que a escrita pode tomar.

O trabalho da escola com o desenvolvimento da escrita, deverá combinar a aquisição das diferentes competências da escrita: competência gráfica, competência ortográfica e a competência compositiva.

A primeira, *competência gráfica*, trata-se da “capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.5).

A *competência ortográfica*, refere a “competência relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua.” (ibidem, 2007, p.5).

Por fim, a *competência compositiva* trata-se da “competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto” (ibidem, 2007, p.5).

Na competência compositiva, encontramos as restantes competências, uma vez que para iniciar a mesma, é necessário os alunos possuírem a capacidade de grafismo e se encontrarem a desenvolver as exigências estabelecidas pela língua materna.

A competência compositiva constitui, nas palavras de Barbeiro & Pereira (2007, p.5), um campo aberto para a tomada de decisões ao longo de todo o processo de escrita.

Este processo de escrita é complexo, muito devido à variedade de componentes envolvidas. Linda Flower e Jonh Hayes, presentes na obra de Barbeiro (1999, p.59) e de Carvalho (1999, p.55), apresentam um modelo representativo do processo de escrita, pressupondo o ato de escrever “como um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição de objetivos de natureza mais geral ou mais concreta.” (Carvalho, 1999, p.55).

O mesmo modelo apresenta o processo de escrita com três subprocessos envolventes, a planificação, a redação e a revisão. Segundo Carvalho (1999, p.56) estes podem considerar-se

como: “a planificação na construção da representação interna do saber; a redação como a transformação das ideias em linguagem visível, e a revisão a análise do texto já produzido e a sua eventual transformação.”

De acordo com Amor (1993, p.112), a planificação consiste na mobilização de conhecimentos em sentido lato. Já Flower e Hayes (1983), citadas por Carvalho (1999, p.61), entendem como planificação “o processo através do qual quem escreve forma a representação interna do saber.”. Implicando, por sua vez, vários subprocessos como: a geração de ideias que passa pelo recurso à memória, podendo também decorrer da consulta a fontes externas; a organização das ideias que também se pode tornar geradora de novas ideias; e a definição de objetivos quer relativos à realização da tarefa, quer à comunicação em si.

O autor refere ainda que a planificação “realiza-se, sobretudo, num plano mental, concretizando-se, normalmente, apenas em esquemas ou tomadas de notas, o que implica um maior esforço cognitivo; é um subprocesso importante que percorre todo o processo de produção.” (Carvalho, 1999, p.63).

Segundo Barbeiro & Pereira (2007, p.18), a planificação é mobilizada para “estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa.”.

De acordo com Pires (2002, p.88), planificar é uma tarefa fundamental, e deverá ser um dos alvos prioritários do processo de ensino/aprendizagem.

A redação ou textualização corresponde, de acordo com Amor (1993, p.112), à conversação, num plano de linguagem escrita e em texto, daquilo que foi recolhido na etapa de planificação. Barbeiro & Pereira (2007) caracterizam a textualização como a capacidade de dar resposta à explicitação de conteúdos, à formulação linguística e à articulação linguística.

De acordo com Carvalho (1999, p.67), “A redação envolve uma multiplicidade de aspetos que têm de ser processados simultaneamente: a motricidade, a ortografia, a pontuação, a seleção de palavras, a sintaxe, as conexões textuais, a organização.”.

Carvalho (1999) afirma, ainda, tratar-se de um processo que exige transformações, quer devido ao nível de explicitação exigido, quer na organização das ideias a transmitir. O

mesmo, cita Vygotsky (1979), que analisa a escrita como um rascunho num plano mental, passado para uma combinação de palavras.

O último dos sub-processos, a revisão, trata-se da componente que procede à avaliação do que foi escrito, relativamente à adequação comunicativa. (Barbeiro, 1999, p.62).

Carvalho (1999, p.67) cita Humes (1983), que diz que a revisão consiste num movimento de retrocesso de forma a avaliar e a adequar o texto aos objetivos iniciais.

Amor (1993, p.112) afirma que a revisão processa-se ao longo das tarefas de produção, como também quando obtido o produto final.

Estes subprocessos podem aparecer interligados ao longo do processo de escrita, pois como exemplificam Barbeiro & Pereira (2007, p.17), “(...) ao longo do processo, acontecem momentos de pausa em que quem escreve procura planificar o que ainda falta escrever.”.

1.5. Motivação para a escrita

A motivação analisada enquanto processo, de acordo com Balancho & Coelho (1996, p.17), é o que “suscita ou incita uma conduta, que sustém uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido.”.

Primeiramente, importa reconhecer a importância da motivação na aprendizagem. Em qualquer área disciplinar os alunos deverão compreender a finalidade a que se destina a tarefa que executam, para dessa forma justificarem o seu trabalho e empenho.

Segundo Pajares e Schunk (2001), referidos por Lourenço & Paiva (2010, p.137), a Escola é encarada como uma componente socializadora de grande importância e influência na vida das pessoas e, de forma a atingir as suas finalidades, é necessário que se fomente nos alunos um interesse verdadeiro e um entusiasmo pela aprendizagem e desempenho escolar.

De acordo com Bertram & Pascal (2009, p.128), “A motivação é uma das características predominantes do envolvimento”, referenciando Vygotsky (1978), “O envolvimento ocorre quando as crianças têm de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo.” (Bertram & Pascal, 2009, p.128).

De acordo com Pintrich (2000), citado por Lourenço & Paiva (2010, p.133), “a planificação da motivação e a ativação da mesma implica adotar metas, de acordo com o tipo de tarefas a que nos propomos”. De acordo com os autores, “no contexto educacional a motivação dos alunos é um importante desafio com que nos devemos confrontar, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem.” (Lourenço & Paiva, 2010, p.133).

No ensino da escrita, tal como em qualquer outra aprendizagem, deve existir motivação para que os alunos, ao longo do seu processo, consigam adquirir gosto e prazer pelas aprendizagens conseguidas. Segundo Contente (1995), a motivação, o prazer e a necessidade, são fundamentais para um maior sucesso no ensino-aprendizagem.

De acordo com Pires (2002, p.121) escrever não se trata de um ato espontâneo, este “exige motivação, orientação, reflexão e sobretudo a capacidade de (re)encontrar o caminho e (re)começar.”.

A motivação para a escrita surge associada às dificuldades que o processo de aprendizagem da escrita acarreta. É necessário que os alunos tenham consciência da importância da escrita e da sua utilidade.

É necessário, também, que o professor esteja consciente das necessidades dos alunos, que crie um ambiente integrador e um espaço de partilha, pois “a motivação não é somente uma característica própria do aluno, é também mediada pelo professor, pelo ambiente de sala e pela cultura da escola.” (Lourenço & Paiva, 2010, p.137).

“O professor deve ser um elemento criador e fomentador de motivação, a fim de despertar o interesse e de manter o empenhamento dos alunos” (Gomes, et al., 1991, p.9). Os professores tornam-se um modelo para os alunos e, quando os próprios professores se demonstram motivados para a tarefa a realizar, contagiam os seus alunos. Estes devem procurar estratégias que resultem com o seu grupo de alunos.

Para motivar os alunos deverá ter-se em conta alguns aspetos que poderão tornar-se importantes para colocar estratégias de motivação em prática. Esses aspetos são:

- A alegria em aprender: intimamente ligada à curiosidade, tudo aquilo que for novo e diferente despertará interesse por parte dos alunos;

- A satisfação em vencer obstáculos: ultrapassar um obstáculo, e ter consciência dessa vitória, permite ao aluno ultrapassar obstáculos seguintes;
 - A satisfação de ser aceite pelos outros, pelo professor e pelos colegas: o aluno sente-se estimulado no seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social;
 - A atividade lúdica: novas solicitações a partir de jogos em que o aluno realize uma atividade pessoal e imaginativa;
 - A cooperação: dá ao aluno o prazer de se sentir útil, e ensina-o a dar e a receber ajuda.
- (Gomes, et al., 1991, p.9,10)

No desenvolvimento do presente projeto de investigação, foram procuradas formas de motivar os alunos, criando tarefas que os estimulassem, tarefas novas que despertassem a curiosidade, mas ao mesmo tempo acessíveis para que os alunos não fossem vencidos pelos obstáculos.

Segundo Balancho & Coelho (1996, p.21), os alunos muitas vezes não compreendem o valor dos trabalhos que realizam, pois não percebem a relação que existe entre a aprendizagem que efetuam e a sua importância futura. As autoras referem, assim, ser importante apresentar um trabalho escolar como “uma atividade ou experiência interessante, que conduz a um fim valioso; ou como situação problemática, cuja solução importa ao educando.” (ebidem; 1996, p.21).

De forma a reforçar a importância da motivação nas aprendizagens dos alunos, Lourenço & Paiva (2010, p.139) concluem não existir aprendizagem sem motivação, um aluno encontra-se motivado quando sente necessidade de aprender, e assim atribui significado ao aprendido.

1.6. Ambiente para a escrita na sala de aula

Pierre Bach (1991, p.20) afirma que “nenhuma aprendizagem verdadeira pode efetuar-se num clima de trabalho desfavorável, tanto mais se esta aprendizagem se efetua essencialmente a partir dos trabalhos dos alunos”.

Para que os alunos sejam capazes de confiar em si próprios, é necessário que estejam inseridos num clima de trabalho onde se sintam envolvidos. Os objetivos da presente

investigação incidem sobre a aquisição do prazer pela escrita e, sem dúvida, que o clima de trabalho se torna fundamental para a concretização desse mesmo objetivo.

O clima de trabalho deverá ser criado ao longo dos tempos, pois não se trata apenas de organizar uma sala de aula, criar um bom clima de trabalho abrange uma série de fatores que, na perspectiva de Bach (1991, p.20), poderiam ser resumidos e organizados da seguinte forma:

- Dar segurança;
- Clarificar;
- Motivar.

O primeiro aspeto: dar segurança, pressupõe acreditarmos nos alunos e nas suas possibilidades, dar-lhes confiança nas suas próprias capacidades. Primeiramente, o professor deverá observar os alunos, deverá conhecê-los, valorizando os seus conhecimentos e planificando o trabalho a desenvolver seguindo as características de cada um. Ainda considerando a segurança a dar aos alunos, deverá ser concedido o tempo necessário a cada um, pois cada aluno tem o seu ritmo de trabalho.

Deveremos diferenciar o julgamento, uma vez que, focando-nos na criatividade dos alunos, esta não deverá ser julgada para que o aluno se sinta confiante. Outros pontos a ter como referência são a desdramatização do erro e o reconhecimento do direito à expressão.

O segundo aspeto referido: clarificar, pressupõe o esclarecimento da sua própria conceção da aprendizagem e a sua visão do ensino, das crianças e dos adultos. Tendo o professor que definir os seus objetivos de ensino e respetivamente a sua visão acerca do ensino, a sua perspectiva pedagógica, definindo, desta forma, uma estratégia e um plano de trabalho.

O terceiro aspeto: motivar, vai ao encontro do ponto anterior, pressupondo a colocação dos alunos em situações reais de comunicação, a escolha de situações e temas que tenham em conta os interesses dos alunos e a sua realidade quotidiana, assim como a valorização dos trabalhos dos alunos.

A partir desta abordagem definida por Bach (1991, p.20), conseguimos concluir que o clima de trabalho é um processo complexo e em constante evolução, devendo fazer-se pautar de análises e reflexões acerca do trabalho dos alunos e do próprio trabalho do professor.

Pretende-se, com a transformação do ambiente de trabalho, criar condições para que os alunos adquiram gosto pelo ato de escrever, e que se sintam confortáveis para se exporem e para criarem. Para que os alunos consigam trabalhar de forma autônoma e com os outros.

1.7. Papel do professor no processo de iniciação à escrita

Ser professor não deve limitar-se à transmissão do saber. O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem deve passar também, por facilitar e orientar a aprendizagem dos seus alunos, despertando o interesse dos mesmos e apoiando-os na interação entre os problemas, os conhecimentos e as experiências (Gomes, et al., 1991, p.43).

Antes de nos focarmos na ação do professor na sala de aula, Balancho & Coelho (1996, p.26) apresentam a necessidade de falar das capacidades dos professores, uma vez que para os professores motivarem os alunos a aprenderem necessitam de, primeiro, conhecerem-se a si próprios. De acordo com as autoras, “o professor deve acreditar que, como agente fundamental do ato educativo, será capaz, através da sua atuação, de preparar os alunos para a vida, modificando comportamentos, ministrando saberes, vocacionando-os para o futuro de uma forma construtiva.” (Balancho & Coelho, 1996, p.26).

Para concretizar esses feitos, o professor necessita de analisar a sua conduta, as suas atitudes, e assim evoluir em favor dos seus alunos, uma vez que cabe ao professor a orientação da dinâmica da turma. Segundo Pereira & Azevedo (2005, p.83), a primeira preocupação do professor deverá ser a de trabalhar para que todos os seus alunos se sintam bem na escola. Para tal, deverá ser estabelecida uma boa comunicação dentro da aula, um clima de confiança e respeito que promova a autoestima e o autoconceito de todos os alunos.

Abordando agora o papel do professor num ambiente de escrita, o professor conhece o aluno enquanto aprendiz a escritor, tornando-se o seu acompanhamento e envolvimento, nesta relação, muito importante.

Pereira & Azevedo (2005, p.84) referem como fundamental que o professor reconheça que não se ensina uma criança a ler e a escrever, ela é que aprende, traduzindo assim, o papel do adulto ao de ajudante da criança na sua aprendizagem.

Gomes, et al. (1991, p.44) referem que o papel do professor passa por fazer os alunos percorrerem um caminho em que as várias etapas de ação serão vencidas com o empenhamento constante dos mesmos, tendo o professor a seu lado para os ajudar mas não para os substituir.

Dada a complexidade do processo de aprendizagem da escrita, Graves (1984), citado por Barbeiro (1999, p.76), defende que o papel do professor, na fase de aprendizagem, deverá estar presente em todos os subprocessos e não apenas à avaliação do produto final. O mesmo autor propõe o diálogo, ou a conversa, como forma do professor acompanhar o processo de escrita do aluno. Nicholls et al (1989), citados por Barbeiro (1999, p.77), também defendem a importância da colaboração por parte do professor, referindo que esta relação de colaboração é iniciada no início do processo de ensino-aprendizagem devido às limitações dos alunos, e que engloba não só o apoio das exigências de superfície, como também a explicitação de ideias. Os autores defendem que esta colaboração, após o período de iniciação à escrita, terá as suas vantagens, uma vez que “a colaboração na escrita de um texto constitui uma via para a explicitação das ideias dos alunos, para a descoberta de novas possibilidades e a consciencialização das características do texto escrito.” (Barbeiro, 1999, p.76).

Perspetiva-se, desta forma, que o professor assuma o papel de interlocutor, recaindo a sua atenção, também, para o texto escrito.

Sanz et al. (1998), citados por Pereira & Azevedo (2005, p.86), “propõem que o professor funcione como um *assistente* e um *assessor* dos alunos redatores.”. Assim, durante uma sessão de produção textual, o professor deverá circular pela sala dialogando com os alunos, questionando o que se encontram a produzir, lendo alguns excertos das suas produções e dando pistas que auxiliem a continuação do trabalho. De acordo com os autores, a este processo é dado o nome de *entrevistas*, e podem seguir os seguintes passos:

Diagnóstico: “O aluno explica o que está a fazer, verbaliza objetivos do texto e os problemas que se lhe apresentam (...)” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 86)

Leitura: “Professor e aluno leem e examinam o que está escrito. O aluno explica oralmente e o professor pode fazer perguntas.” Ibidem (2005, p.86)

Instrução: “O professor deteta erros ou pontos fracos do processo de trabalho do aluno e do texto e dá pistas para melhorá-los.” Ibidem (2005, p.86)

Este processo ajudará o aluno a organizar-se, a reencontrar os objetivos da sua produção escrita e, por sua vez, a estruturar o seu trabalho futuro.

O professor terá outro papel importante no processo de ensino-aprendizagem da escrita, uma vez que, tal como referido no ponto 1.5. *Motivação para a Escrita*, o professor deverá ajudar a motivar os alunos. Desta forma, “O professor terá de saber escolher situações de aprendizagem válidas, isto é, situações que provocarão modificações desejadas nos comportamentos dos alunos.” (Cavacas, et al., 1991, p.77).

De acordo com Gomes, et al. (1991, p.21) o professor deve gerir as suas aulas, escolhendo técnicas adequadas às capacidades dos alunos, aos objetivos de ensino e aos conteúdos, tendo em conta diversos aspetos pedagógicos importantes como: a motivação e as experiências dos alunos; a etapa do processo de ensino-aprendizagem que os alunos se inserem; o tipo de dificuldades evidenciadas e o tempo disponível.

2. A criatividade

A criatividade, quando posta em prática nas suas múltiplas formas, contém, necessariamente, os mecanismos próprios da motivação autónoma geradora, ela própria, de criatividade.

(Balancho & Coelho, 1996, p.40)

Para completar o prazer que a escrita por si já transmite, a presente investigação cria a ligação entre a escrita e a criatividade, procurando demonstrar a importância que esta ligação pode ter para os alunos do 1.º ciclo e para o ensino-aprendizagem da escrita, respetivamente.

Pretende-se assim aprofundar o conceito de criatividade, explicitar a forma como a mesma influencia a aprendizagem e como se une à expressão escrita. Serão abordadas técnicas de iniciação à escrita criativa, apresentando o apoio que deve ser prestado nesse processo e o papel que o professor deve assumir nesse mesmo sentido.

2.1. Conceito de criatividade

A criatividade, tal como a imaginação, no seu sentido lato, está presentes em todos os âmbitos da vida de um indivíduo, seja na cultura, nas artes, nas técnicas ou na ciência.

Segundo Vygotsky, a atividade criativa é realização humana, geradora do novo, podendo estar associada a fatores externos como também manifestações internas. O autor refere que todo o ato humano que dá origem a algo novo é “um ato criativo, independentemente do que é criado: pode ser um objeto do mundo exterior ou uma construção da mente ou do sentimento que vive e se encontra apenas no homem.” (Vygotsky, 2012, p.21)

Na perspetiva de Bach (1991, p.57) a criatividade, é um dos aspetos do pensamento divergente, propriedade dos sistemas sensoriais, afetivos e cognitivos, universal e inerente ao facto de viver permitindo a aproximação da realidade exterior.

A criatividade pode considerar-se, de acordo com Cavacas, et al. (1991, p.140), como “a aptidão do espírito para criar formas novas, para inovar, para inventar”.

De acordo com Vidal (1971), referido por Bach (1991, p.57), esta aptidão para criar surge quando o individuo é confrontado com um problema, com algo que lhe perturbe, e, que lhe deixe num estado de frustração, sentindo necessidade de organizar “os seus esquemas e os seus modelos interiores, para melhor aprender a realidade, fazendo sobretudo apelo à função de acomodação do organismo.” (ibidem, 1991, p.57), recorrendo assim à sua própria criatividade.

Martins, et al. (1991, p.43) vão ao encontro da mesma perspetiva caracterizando a criatividade como “a aptidão do espírito para criar formas novas, para inovar, para inventar, para imaginar grande variedade de soluções para um problema.

Outro aspeto interessante de referir é de onde desponta o ato criativo, que, de acordo com Vygotsky (2012, p.26), se observarmos as atividades dos indivíduos poderemos as distinguir em dois tipos, o reprodutor e o combinatório e criador. No primeiro tipo de atividade, reprodutiva ou reprodutora, o cérebro humano conserva e reproduz experiências passadas. No segundo tipo de atividade, combinatória e criadora, o cérebro combina, modifica

criativamente e cria, a partir das experiências passadas e de novas situações e comportamentos.

Existe criatividade “sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo, mesmo que possa parecer insignificante.” (Vygotsky, 2012, p.26). Pois tal como os estudos da estrutura do pensamento criativo demonstram, todos somos criativos, não sendo a imaginação criadora um privilégio apenas de gênios, esta trata-se de uma capacidade fundamental do ser humano.

2.2. A criatividade e a escrita (escrita criativa)

A ligação entre a criatividade e a escrita tem sido desenvolvida, cada vez mais, constituindo-se, no momento, o fundamento para algumas propostas pedagógicas que procuram desenvolver e tornar acessível a criatividade.

De acordo com Condemarín & Chadwick (1987, p.159) o termo escrita criativa tem o seu maior ênfase nas composições imaginativas, elaboradas com base na fantasia ou na experiência.

As autoras fazem referência à diferenciação do pensamento divergente do convergente aplicando a escrita criativa nessa perspetiva. De acordo com Guilford (1970), citado por Condemarín & Chadwick (1987, p.159) o modo convergente de pensamento “tende a reter o conhecimento, aprender o predeterminado e escrever o que é” (ebidem,1987, p.159), e o modo divergente “tende a revisar o conhecimento, explorar o indeterminado e construir ou elaborar o que poderia ser”. (ebidem,1987, p.159). Desta forma, é possível afirmar que a escrita criativa se relaciona mais com o modo de pensamento divergente.

Tal como o modo de pensamento convergente, o elemento divergente deve ser desenvolvido. Condemarín & Chadwick (1987, p.159) defendem que esse desenvolvimento deve ocorrer com crianças que possuem ou não essa habilidade. As autoras acrescentam que todas as crianças precisam de expandir o seu pensamento a modalidades divergentes, e a escrita criativa demonstra ser um poderoso meio para estimular os processos de pensamento, de imaginação e de divergência.

A ligação da criatividade com a escrita, numa perspetiva pedagógica, procura, de acordo Barbeiro (1999, p.75), “(...) por meio de processos heurísticos em que o sujeito pode ser envolvido”) retirar do mesmo o seu carácter criativo e assim desenvolve-lo.

A criatividade, nas palavras de Barbeiro (1999, p.75), constitui-se como propriedade do indivíduo podendo ser desenvolvida e utilizada como instrumento de descoberta, de resolução de problemas e de autoafirmação. A criatividade assume, na escrita, um suporte para se expressar, para comunicar e para deixar registados os produtos criados.

O conceito de escrita criativa, de acordo com Santos & Serra (2011, p.178), constitui-se como “uma série de exercícios que têm, como principal objetivo, levar alguém a escrever de forma mais desenvolvida, mais livre, mais... criativa.”.

Através de tarefas de escrita criativa é desejado que o aluno percorra caminhos que não sejam os habituais, conseguindo associar ideias, criar novas sensações e encontrar novas maneiras de dizer o mesmo.

Na perspetiva de Mancelos (2013, p.13) a união da criatividade com a escrita incentiva os alunos à experimentação, ao desejo de inovar, não descurando a disciplina, a qualidade e a técnica. As tarefas de escrita criativa procuram assim, nesta perspetiva, um equilíbrio entre a teoria e a prática.

Na perspetiva de Santos & Balancho (1993, p.12) são os processos imaginativos que fazem com que os alunos se afastem daquilo que já têm como adquirido e, que por sua vez, lhes possibilitam novas hipóteses de invenção e de experimentação.

2.3. Importância da criatividade na aprendizagem e nas produções escritas dos alunos

A imaginação criativa é um processo complexo que depende de vários fatores; é também uma atividade que é diferente em adultos e em crianças. Dessa forma, importa explicar como esta se assume no desenvolvimento da infância.

Como já foi referido, a imaginação criativa depende das experiências, e, como sabemos, as experiências das crianças vão-se estruturando e crescendo num ritmo lento. Vygotsky (2012,

p.57) explica este processo, diferenciando-o do processo vivido por um adulto. Começa por referir que as experiências das crianças possuem características específicas, sendo a sua relação com o meio envolvente, potenciadora de estímulos e orientações para o processo de criatividade.

Vygostsky (2012, p.58) justifica que o comum considerado, que a imaginação criativa é mais rica na infância do que na idade adulta, está errado uma vez que a experiência da criança é mais pobre que a experiência do adulto; os interesses das crianças são mais simples e elementares do que os de um adulto e a sua relação com o contexto é, também, menos complexa que a de um adulto. A ideia errada que permanece provem da inocência das crianças e da liberdade que estas têm em fantasiar, que deixa um pouco de existir numa fase adulta.

Importa assim desenvolver a imaginação ao longo do processo de desenvolvimento da criança, para que esta atinja a maturidade numa fase adulta. A criatividade como qualquer outra capacidade deve ser trabalhada e amadurecida, uma vez que todos a possuímos e todos a podemos utilizar em nosso proveito. Desta forma, necessitamos de a treinar e de a tornar mais eficiente para dominarmos a sua utilização.

É necessário colocarmos à prova as nossas capacidades para conseguirmos dominá-las. Com a criatividade o processo é igual, precisa de prática e de estímulo para ficar mais forte e poder adaptar-se a diferentes desafios. Segundo Santos & Balancho (1993, p.12), durante a idade escolar a imaginação criadora deve ser estimulada sistematicamente, pois dessa forma a percentagem de talento imaginativo (literário, plástico, dinâmico, investigador, inovador e inventor) ascenderá significativamente. Para que tal aconteça é importante que “não se reprima a propensão fantástico-imaginativa da criança” (ibidem, p.12) e “se estimule a imaginação no âmbito de brotar espontâneo das ideias, da cinética e do *relax* imaginativo, de modo que se gere uma atitude e sensibilidade positivas, favoráveis ao próprio potencial criador.” (ibidem, p.12)

No que diz respeito à criatividade nas aulas de português, e mais precisamente nas produções escritas dos alunos, ela demonstra ser uma potencial ferramenta de aprendizagem. Segundo Barbeiro (1999, p.75) a criatividade “constitui uma faculdade do sujeito que pode ser

desenvolvida e utilizada como instrumento de descoberta, de resolução de problemas, de autoafirmação.”

De acordo com Bach (1991, p.57), o professor que recorre à criatividade dos alunos reativa um processo natural em prol de uma produção escrita. Ao estimular o processo criativo, o professor parte daquilo que os alunos são e possuem, apoiando-se nas suas capacidades. E ao mesmo tempo, neste processo, é colocado à prova o pensamento divergente, o convergente e de avaliação; como também os cinco sentidos.

A criatividade ganha importância nas produções escritas dos alunos ao aumentar a mobilidade de espírito dos alunos, a atitude crítica, a faculdade de autodeterminação e de adaptação. (Bach, 1991, p. 58).

Luíza Costa Gomes, entrevistada na revista Noesis n.º 72 (2008, p.27), defende que “produzir um texto é estar mais próximo da instabilidade da procura, do questionamento das motivações e interesses próprios que constituem a verdadeira natureza de todo o empreendimento artístico e vivencial” devendo-se assim promover, aos alunos, a experiência de escreverem de forma livre.

A exploração da criatividade, pelo próprio aluno, faz com que este assuma riscos, encontre um problema e quando proposto soluções não assuma o caminho mais fácil; faz com que o aluno opte por outros caminhos escolhendo, de forma crítica, a melhor solução para o seu problema e assim crie algo novo.

Consequentemente esta exploração assume grande importância no funcionamento do cérebro. Santos & Serra (2011, p.179) explicam que a partir de atividades de escrita criativa são feitas novas conexões que tornam a forma de pensar mais eficaz e mais ligeira.

Partindo de todos os benefícios mencionados, acerca do desenvolvimento da criatividade no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, é possível afirmar que esta deve ser assumida como um objetivo a seguir. Martins, et al. (1991, p.43) afirmam que “o desenvolvimento do espírito criador das crianças e dos jovens tem de constituir uma meta fundamental da escola.”

A criatividade destaca-se como habilidade necessária que deve ser incentivada no contexto educacional pelas experiências que apresenta aos alunos, causando-lhes um bem-estar

emocional, ao mesmo tempo que contribui para as suas futuras formações profissionais, com todos os desafios que acarreta.

2.4. Iniciação à escrita criativa

Querer fazer mais e melhor, querer descobrir, explorar e ir mais além são alguns dos contributos da criatividade, que devem ser estimulados e desenvolvidos pois, quando esta não é estimulada pode trazer perturbações, como o surgimento de bloqueios, devido ao receio de escrever, ao medo de falhar e até mesmo devido ao desinteresse pelo projeto a realizar (Mancelos, 2013, p. 31).

É possível ultrapassar os bloqueios criativos, no entanto é mais proveitoso explorar como os devemos evitar, como devemos estimular o aluno a desenvolver e a utilizar a sua criatividade, ultrapassando as barreiras que possam existir na produção de um texto.

Partindo do ponto anterior, importa retomar a ideia de que a criatividade está presente em todos os indivíduos e que deve ser apoiada, estimulada e praticada. E, mais importante ainda, a criatividade não depende apenas do sujeito que a desenvolve, a criatividade encontra-se dependente de uma serie de fatores, sendo antes de mais dependente do clima onde se exprime.

Quando afirmamos que a criatividade depende do clima, queremos dizer que para um aluno ser criativo na sua produção escrita deve encontrar-se num ambiente tranquilizante e ao mesmo tempo estimulante (Bach.,1991, p.20). Sendo o ambiente estimulante o aluno encontra, com maior facilidade, técnicas para ultrapassar os possíveis bloqueios da fase de produção e, sendo tranquilizante transmitir-lhes-á um clima de confiança, para que se exprimirem e partilhem as suas ideias e opiniões.

Pierre Bach (1991) apresenta um percurso para desenvolver a criatividade afirmando que esta se trata de um processo demorado que não deverá apresentar resultados imediatos. De acordo com o autor, primeiro os alunos deverão tomar contato com a criatividade, depois decodificar os seus próprios bloqueios, seguidamente alimentar o imaginário, percorrendo um caminho de soluções possíveis, depois realizar e por fim avaliar. O presente projeto de

investigação contou com poucas horas de contato, não demonstrando desta forma mudanças significativas. Foi possível recorrer a alguns destes passos e apoiar os alunos, no entanto, sendo o processo criativo demorado, deveria ser colocado em prática com mais tempo para a investigação apresentar resultados mais significativos.

Ao iniciarmos com os alunos uma pedagogia da criatividade, é necessário primeiro promover e incentivar a autoconfiança dos alunos, sendo fulcral que sejam os próprios alunos a acreditarem em si, pois o processo partirá deles próprios. É necessário motivá-los mostrando-lhes, primeiramente, tarefas que os estimulem, que os façam querer conhecer mais (tomar contato), depois é iniciado o processo de codificação/descodificação, impondo problemas na produção dos alunos e fazendo-os seguir por outros caminhos. Seguidamente alimenta-se o imaginário dos alunos, apresentando-lhes possíveis soluções para o problema que têm que resolver. Depois segue-se a fase de realização onde o aluno constrói a sua produção a partir das opções tomadas anteriormente. Para terminar, o processo deve ser avaliado pelo próprio aluno e pelo professor.

Ao longo de todo o processo referido deve-se ter em conta as possíveis dificuldades dos alunos. Dessa forma, ao desenvolvermos um processo de escrita criativa, Maya (1979) citada por Condemarín & Chadwick (1987, p.160) recomenda tomar em conta as seguintes abordagens:

- Enfatizar o produto ao invés do processo, uma vez que as crianças podem desanimar-se com as suas primeiras tentativas de escrita;
- Criar uma atmosfera em que as crianças se sintam livres para expressarem-se abertamente, mantendo uma atitude positiva em relação ao trabalho dos alunos;
- Permitir que as crianças leiam os seus textos em voz alta, podendo compartilhar as suas produções com os outros;
- Ter paciência com as crianças que são mais demoradas a escrever ou que não sentem tanto prazer em fazê-lo no momento;
- Perspetivar das produções dos alunos padrões de escrita distintos, pois todas as crianças são diferentes;

- Apresentar tópicos abertos para os alunos poderem ter a liberdade de escolher, criar e experimentar;
- Proporcionar uma variedade de atividades de escrita de forma a estimular a imaginação e a criatividade;
- Escrever! Recorrer à escrita, para comunicar, para se expressar para demonstrar, etc;
- Observar atividades espontâneas de escrita que as crianças realizam, e estimula-las a continuar.

O desenvolvimento da criatividade, e consecutiva pedagogia envolvente, não fica apenas pela procura de soluções para um problema. Segundo Barbeiro (1999, p.75),n o desenvolvimento desta capacidade implica que sejam desenvolvidas atitudes que levem ao “conhecimento dos outros que vão ser co-participantes no percurso criativo, que possibilitem o descondicionamento, o levantamento de bloqueios, a fim de libertar a via da imaginação.”

O pretendido, ao desenvolver a criatividade escrita, é que os alunos se envolvam no processo de escrita, enfrentem o desafio de manobrar o obstáculo que encontram à sua frente e que encarem a escrita como um processo e não como um produto final a ser atingido. De acordo com Santos M. E. (2008, p.27), numa sessão de escrita criativa pretende-se que os alunos “tenham uma experiência imediata das possibilidades literárias dos textos que escrevem.”

Iniciar com os alunos um processo de escrita criativa pressupõe oferecer aos mesmos técnicas para se expressarem, despertar nos alunos a sensibilidade para a escrita, dotar-lhes de novas opções, tornando-os escritores autónomos.

Concluindo, Martins, et al. (1991, p.175) destaca as principais características de um espírito criativo: curiosidade; capacidade de colocar problemas; facilidade de dar respostas rápidas e diversificadas; capacidade inventiva; atração por trabalhos difíceis; recurso a soluções diferentes para um mesmo problema; interesse pela leitura e gosto pela expressão. Todas estas características deverão ser estimuladas e desenvolvidas para se enriquecer os futuros grandes criadores.

2.5. Apoio à criatividade escrita

Ao longo da investigação do presente projeto, os alunos foram confrontados com dois conjuntos de tarefas, primeiramente foram desenvolvidas três tarefas com uma abordagem mais aberta de exploração da criatividade, posteriormente, a partir das tarefas desenvolvidas, foram criadas tarefas com os mesmos objetivos, que as anteriores, mas, preparadas de forma a dar mais apoio aos alunos.

No primeiro conjunto constavam tarefas mais livres, onde se previam mais dificuldades por parte dos alunos, uma vez que os alunos se iriam deparar com uma liberdade excessiva que os assustaria. De acordo com Santos & Serra (2007, p.180), sempre que se propõe a um adulto, jovem ou criança, uma maior liberdade de escrita a reação dos mesmos é de ficar atormentado, pois, “(...) quem não está “treinado” para usar a sua criatividade, ao ser confrontado com um tema livre, assusta-se.” (ibidem, 2007, p.180).

Por mais que consideremos que a criatividade se associa à descoberta e a um ato desenvolvido em plena liberdade, devemos também considerar que é necessário ajudar o aluno a adquirir essa liberdade. A criatividade, tal como a escrita, deve ser explorada e orientada para que consigamos desbloquear o potencial que nos ajuda a criar.

Bach (1991, p.59) entende a criatividade como o assumir de riscos, onde o aluno “é levado a propor soluções para um problema novo, já que não pode fazer apelo à sua faculdade de assimilação” (ibidem, p.59), o mesmo autor faz referência à existência de um clima proporcionador de estímulos, apoio e encorajamento, uma vez que sem esse clima envolvente o aluno sentir-se-á perturbado, com as ideias confusas e sem orientação.

É necessário preparar os alunos, e, acima de tudo, é necessário apoiá-los, direcionando-os para um futuro de escrita autónoma. É necessário ajudar o aluno a conhecer a sua própria criatividade, apoiando-o durante todas as fases do processo. Pois, mais do que o produto final, o que mais importa é o novo trajeto descoberto, o alargamento do vocabulário e a exploração do imaginário (Santos & Serra, 2011, p.185)

Os alunos ao depararem-se com uma tarefa em que têm de se expor criativamente, sem opções de escolha, nos obstáculos a ultrapassar, podem reprimir-se nas suas emoções e

bloquear as ideias ao contrário de explorá-las. Numa fase inicial de exploração de tarefas de escrita criativa deve ser reforçado o apoio, tal como o estímulo e o material para a criação.

O apoio prestado aos alunos durante o processo de escrita criativa deve estar muito associado à vertente avaliativa, Margarida Fonseca Santos acerca da relação da criatividade com o processo de ensino-aprendizagem da escrita refere que “não se deve estar sistematicamente a corrigir erros ortográficos.” (Santos M. E., 2008, p.37), pois se o aluno quer enriquecer o seu vocabulário tem de fazer as suas próprias descobertas, sem sofrer recriminações. A autora refere que numa primeira fase não se devem ter em conta aspetos como a pontuação, a estrutura de frases ou erros ortográficos, esses aspetos devem vir a ser melhorados aos poucos, sendo assinalados pelo professor no desenrolar de diferentes sessões de escrita criativa.

A avaliação de uma produção escrita deve ser realizada em conjunto e sempre numa perspetiva construtiva. (Santos M. E., 2008). Relativamente à pontuação, como se encontra intimamente ligada à compreensão do texto, de acordo com Santos & Serra (2011, p.183) deve ser acompanhada de perto, mas de uma forma subtil. A correção deverá ser feita num clima de ajuda e descontração para que o aluno não pense que está a ser criticado.

2.6. Papel do professor nas sessões de escrita criativa

Anteriormente, já foi referida a importância do papel do professor no processo de iniciação à escrita, demonstrando ser não só uma tarefa complexa como também difícil pela motivação que deve ser transmitida aos alunos. Quando se alia o ensino-aprendizagem da escrita com a criatividade o papel do professor ganha outra dimensão, tornando-se ainda mais importante e imprescindível.

O professor não se deve limitar a transmitir conhecimentos, o professor deve animar as suas aulas estimulando os seus alunos, promovendo a criatividade dentro da sua sala de aula. “O professor deverá ter sempre presente que a sua atuação marcará decisivamente a criatividade dos seus alunos.” (Martins, et al., 1991, p.43)

O clima colaborativo, de segurança e encorajamento, que se pretende em sessões de escrita criativa, deve ser assegurado pelo professor. Melhor que ninguém, o professor conhece os seus alunos, consegue reconhecer as suas capacidades e os seus receios, devendo trabalhar para encorajar as potencialidades expressivas dos mesmos.

Ao criar nos seus alunos o gosto pela escrita criativa, o professor, está ao mesmo tempo a desmistificar os seus medos pela escrita. Desta forma, torna-se tão importante apoiar os alunos no início deste processo, pois os alunos no início de qualquer nova aprendizagem trazem consigo todas as suas inseguranças e receios e reconhecem no professor um apoio.

Deve também pautar-se de uma mente criativa, deve criar ambientes favoráveis à imaginação, deve conseguir fantasiar com os alunos, entrar nos seus mundos imaginativos.

O papel do professor, na perspetiva de Santos & Balancho (1993, p.94), consiste “em estimular e praticar a criatividade, em vez de a reprimir sistematicamente, em nome da disciplina e dos preconceitos.”

As tarefas de escrita criativa proporcionadas, pelo professor, devem oferecer aos alunos momentos de estimulação que os levem a ter vontade de escrever, usando diversas estratégias de ensino-aprendizagem.

Durante a exploração de tarefas de escrita criativa, tal como em qualquer outra tarefa de produção de texto, o mesmo deverá circular pela sala dialogando com os alunos, questionando as suas ambições para a sua produção escrita e auxiliando os alunos nos seus possíveis bloqueios criativos (Pereira & Azevedo, 2005, p. 86).

O professor deve passar a mensagem aos alunos de que todos conseguem ser criativos e que conseguem utilizar essa mesma capacidade, apenas necessitando de a praticar e acima de tudo de reconhecer que possuem essa capacidade. Segundo Santos & Serra (2011, p.180) “para se ser criativo, é necessário aprender a conhecer a própria criatividade, saber identificar o estado mental mais propício ao seu uso e, claro desenvolver o seu potencial.”

Outro aspeto de grande importância no trabalho desenvolvido pelo professor em tarefas de escrita criativa é o conhecimento e o treino que possui das tarefas que apresenta aos alunos. Para além do trabalho fundamental de planificação que deve realizar nas tarefas que

desenvolve com os alunos, deve treiná-las e praticá-las de forma a identificar as possíveis dificuldades dos seus alunos.

Em jeito de conclusão, Martins, et al. (1991, p.45), referem que “todo o professor (...) deverá fomentar e valorizar o espírito criativo dos seus alunos, tornando a criatividade como uma das metas permanentes do ensino-aprendizagem da língua portuguesa.”.

II - Metodologia

“A partir de conceitos que inventamos (criações livres do espírito humano) construímos esquemas conceptuais, modelos e teorias. É a partir das teorias que questionamos a realidade, definimos estratégias de investigação e selecionamos métodos de recolha de dados. Assim não há dados sem teoria. É a teoria que nos orienta na observação empírica, dizendo-nos o que devemos ver e o que devemos ignorar. Os dados não falam por si, só ganham sentido no contexto teórico que os produziu através de um olhar seletivo sobre a realidade da ação humana.” (Afonso, 2005, p. 24)

A partir das palavras de Afonso (2005) é visível a essência do projeto de investigação, a forma como ele é iniciado e como ganha sentido, demonstrando a importância dos dados e da teoria.

No presente capítulo serão indicadas e justificadas as opções metodológicas tomadas para a realização do presente projeto de investigação. Serão explicitadas a sua adequação ao tema e aos objetivos do projeto. De acordo com Madeleine Grawitz referida por Ferreira & Carmo (1998, p. 175), os métodos são “um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem selecionar e coordenar as técnicas”

A metodologia utilizada no desenvolvimento desta investigação, vai ao encontro de uma abordagem qualitativa da investigação e do método de investigação-ação, uma vez que estas metodologias possibilitam uma forte relação entre a prática e a atividade reflexiva do investigador.

1. Abordagem qualitativa

O presente projeto, que pretende perceber se a criatividade dos alunos é enriquecida a partir de um maior apoio e orientação nas produções escritas dos alunos, assenta numa abordagem qualitativa, uma vez que, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa é *subjetiva*, isto é, dá importância ao desenrolar do estudo, e não propriamente aos resultados, e por último *não é generalizável*, ou seja, foca-se apenas num estudo.

De acordo com os mesmos autores, é possível caracterizar a investigação qualitativa em cinco características. Estas serão descritas e apoiadas na forma como se encontram presentes na realização da presente investigação.

A primeira característica é: “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). De acordo com esta característica, os investigadores, durante a sua investigação, tentam ser o mais práticos possível na recolha da informação necessária, intervindo de forma normal e descontraída com os intervenientes da investigação, bem como integrando-se nos contextos dos mesmos. Esta foi a forma como os dados do projeto foram recolhidos, num ambiente natural no desenrolar de um estágio de observação participante.

A segunda característica assenta no seguinte pressuposto: “A investigação qualitativa é descritiva.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Isto é, todos os dados recolhidos são descritos detalhadamente, sendo utilizadas *transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e outros registos oficiais*, que permitem uma análise concisa e aprofundada dos dados. No desenrolar do projeto de investigação serão, assim, descritos todos os dados recolhidos.

A terceira característica diz respeito ao facto de “os investigadores qualitativos (...) interessarem-se (...) mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Por outras palavras, os investigadores dão mais importância aos factos da investigação, do que propriamente aos resultados, porque o que lhes interessa é analisar o modo como os intervenientes reagem a determinadas situações, bem como as suas expectativas perante algo. Transpondo para o projeto de investigação, pretende-se analisar a

evolução dos alunos no desenrolar de duas tarefas, com objetivos semelhantes mas com níveis de apoio e orientação diferentes.

Segundo os autores, a penúltima característica afirma que a investigação qualitativa tem a tendência para ser indutiva, na medida em que os investigadores abarcam certos factos a partir da recolha dos dados, não produzindo hipóteses antecipadamente formuladas, “ (...) ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). No projeto de investigação, a recolha de dados será realizada de forma a descobrir algo, a construir significados.

Por fim, a última característica, segundo os autores mencionados anteriormente, remete para o facto de o significado possuir uma relevância na investigação qualitativa, ou seja, os investigadores preocupam-se mais com as vivências dos intervenientes da investigação e o modo como enfrentam determinadas situações, colocando-se muitas vezes no lugar dos mesmos, de modo a perceber determinados comportamentos. Tratando-se a investigação estudada de um assunto tão sensível como a criatividade e as produções escritas, existe a grande necessidade de o autor do estudo se colocar do lado do aluno, também para perceber a forma como atuou.

2. Investigação-Ação

O presente projeto de investigação foi desenvolvido tendo como metodologia a Investigação-Ação, sendo esta caracterizada como “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 293). O investigador ao envolve-se na investigação de forma a causar mudanças numa prática existente.

A investigação-ação teve a sua origem nos Estados Unidos, não sendo possível precisar o momento exato. Alguns autores defendem que a investigação-ação surgiu através de Kurt Lewin, no século XX, nos anos 40. Outros autores vão mais atrás no tempo, e, afirmam ter surgido nos anos 20 do século XX, ou até mesmo no século XIX.

A investigação-ação deixou, depois, de ser utilizada por motivos sociais, políticos e académicos. Apesar disso, anos depois, a investigação-ação reaparece por todo o mundo, com maior importância e reconhecimento.

John Dewey e Kurt Lewis tornaram-se os principais representantes dos fundamentos da investigação-ação.

O primeiro defendia o “movimento progressista” (Máximo-Esteves, 2008, p. 25), movimento que propunha o desenvolvimento dos Estados Unidos da América. Em relação à educação, o movimento em questão sugeria um sistema diferente, em que o ensino passava a centrar-se nos alunos, ao invés de ser no professor.

John Dewey defendia o pensamento reflexivo como essencial. Segundo o mesmo, “o pensamento reflexivo conduz a ações que questionam e até contrariam a rotina”(Máximo-Esteves, 2008, p. 27) chegando, ainda, a afirmar que os professores que não assumem o pensamento reflexivo, “assumem como garantida e única a prática existente” (ibidem, 2008, p.27).

Já Kurt Lewin, também ele um dos fundadores da investigação-ação foi, desde cedo, mostrando interesse pelos estudos sociais. Ao longo da sua juventude, preocupou-se com problemas de cariz social, como a democratização e o papel da mulher na sociedade.

Kurt Lewin colaborou em diversos estudos que tinham como objetivo resolver as dificuldades presentes na sociedade Americana como: “o desenvolvimento do conceito de igualdade de direitos numa sociedade democrática, a socialização de bandos marginais (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 29).

A partir desses estudos, Kurt Lewin, definiu como os seus princípios de investigação-ação, a articulação das ideias do investigador, com as ideias dos sujeitos investigados, referindo que “só assim se produziria uma relação dinâmica e socialmente mais eficaz entre a investigação, isto é, a compreensão e o conhecimento da situação, e a intervenção (...)” (ibidem, 2008, p.29) e a importância de que o grupo “se responsabilize pela decisão e planificação das ações a levar a cabo pelo próprio grupo” (ibidem, 2008, p.29), de forma a otimizar a situação problema.

De referir também que Lewin dá grande importância à “teoria de campo e à dinâmica de grupo” (ibidem, 2008, p. 30), considerando o campo fulcral, tendo em conta que o meio social e físico em que o sujeito está inserido, influência, quer queiramos ou não, o comportamento desse mesmo sujeito.

Aprofundando o significado de investigação-ação, de acordo com Bogdan & Biklen, (1994, p.292) “A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”.

Na perspetiva de Máximo-Esteves, procurar uma definição acertada para a investigação-ação é uma tarefa deveras complicada visto que se trata de um tema relativamente recente, abrange várias áreas, contém múltiplos fundamentos filosóficos e, ainda, “ (...) vias metodológicas que são propostas para a respetiva investigação.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

De entre as definições mais referenciadas sobre investigação-ação destaca-se a do inglês John Elliott, que afirma que “ (...) podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Elliott, 1991, p.69, cit in Máximo-Esteves, 2008, p.18). Ressalta, assim, uma espécie de aperfeiçoamento da qualidade de uma situação, bem como investigar essa mesma situação. Isto significa que, para este autor, a investigação-ação é uma forma de mudança social de uma determinada situação investigada. Podemos fazer a ligação entre esta definição e os objetivos do projeto de investigação, uma vez que investigamos sobre uma prática de forma a melhorá-la.

Outra definição, Altrichter *et al.*, (1996) diz “ (...) que a investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma refletida.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 18). De acordo com esta definição, é possível salientar a importância da investigação-ação na prática dos professores, ou seja, é necessário que os professores desenvolvam trabalhos deste carácter, de maneira a que consigam identificar eventuais problemas, de modo a melhorarem a sua prática, bem como adquirirem competências que são fundamentais para a sua profissão. Deste modo, a investigação-ação passa a ser “ (...) um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 19).

Outra definição presente na obra de Máximo-Esteves (2008) de *Halsey (1972, cit. em Cohen e Manion, 1990, p.186)*, onde estes asseguram que a investigação-ação “é uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 19). Esta definição remete-nos para o facto de a investigação-ação ser um método de investigação, que intervém numa determinada situação de contexto real, e que pode modificar essa situação consoante a sua intervenção. Este é um dos pontos do projeto de investigação, através da investigação melhorar a ação, isto é, através das tarefas propostas e, com o desenrolar das sessões de produção de escrita criativa, é pretendido analisar as modificações da ação.

A investigação-ação não é mais que um estudo reflexivo de um determinado problema existente numa comunidade, que visa a compreensão por parte do investigador, bem como a sua vivência, e tem como objetivo principal melhorar a qualidade da prática, isto é, aperfeiçoá-la, ou seja, “o essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (...) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.” (Coutinho, et al., 2009, p. 360). Assim sendo, é possível concluir que “os principais benefícios da investigação-ação são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar as práticas sociais (...) que as integram com a finalidade de explicá-los.” (Coutinho, et al., 2009, p. 363).

A investigação-ação, como processo metodológico que é, utiliza um processo cíclico, ou como vários autores designaram, em espiral, que contém um conjunto de etapas que se vão fortalecendo e das quais se destacam, *a planificação, a ação, a observação e a reflexão*. Todas estas etapas desenvolvem-se e têm como objetivo principal “ (...) operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados (...) ” (Coutinho, et al., 2009, p. 366), ou seja, num trabalho de investigação-ação, estão sempre presentes estas quatro etapas, sendo que se repetem, consoante a necessidade do desenvolvimento do processo.

O investigador deverá identificar uma situação observada, definir um plano, partir para a ação colocando o plano em prática e, por fim, observar e refletir acerca das transformações observadas. Contudo, o investigador deve recolher todas as informações e, só depois, poderá agrupá-las e melhorar a situação problema. Além disso, ao juntar toda a informação recolhida,

a teoria ficará mais consistente e, a partir daí, é construída uma “teoria fundamentada” (Glaser e Strauss, 1967 citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

Em suma, com as características apresentadas da metodologia de investigação-ação, é perceptível a adequação ao projeto de investigação desenvolvido, uma vez que a questão de partida foi conseguida, de forma a melhorar a prática nela envolvida, a partir de investigação e profunda análise dos dados recolhidos no terreno. Foi sendo percorrido um longo caminho entre planificações, a ação decorrente, uma cuidada observação e uma constante reflexão, sem nunca descurar nenhum dos passos e todos com vista a melhorar uma prática.

3. Contexto de investigação

O conhecimento do contexto onde se insere a investigação é muito importante para uma boa planificação e adequação das estratégias a implementar. Não só é necessário que o investigador conheça o contexto como também é necessário que conheça os principais intervenientes do mesmo.

A presente investigação foi realizada a partir de um estágio de intervenção, na Escola Básica da Quinta do Conde n.º3.

A escola pertence ao agrupamento de Escolas Michel Giacometti, uma instituição de ensino público, com oferta da educação pré-escolar até ao 12º ano de escolaridade. Localizado no concelho de Sesimbra, distrito de Setúbal. Este agrupamento está enquadrado numa área periurbana das cidades de Setúbal e Lisboa e define-se como uma instituição aberta à comunidade.

A EB/JI da Quinta do Conde n.º 3 iniciou as suas atividades letivas em 2003. É constituída por 12 salas de 1.º Ciclo e 4 salas de ensino pré-escolar, integra também no seu espaço um refeitório, um polivalente, uma biblioteca escolar e um espaço de A.T.L, um projeto da Associação de Pais e Encarregados de Educação dessa mesma escola.

O estágio de onde resultou a presente investigação teve lugar na sala n.º 2 com uma turma de 2.º ano de escolaridade constituída por 26 alunos, 9 rapazes e 17 raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos.

De referir, algumas características relativas à turma e à sala importantes para o desenvolvimento da investigação. A avaliação global da turma é positiva, considerando tratar-se de uma turma com bom aproveitamento escolar. São alunos, no seu geral, interessados e que mostram entusiasmo por novas descobertas, são participativos e empenhados.

Existem dois alunos referenciados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) devido essencialmente a dificuldades apresentadas, no decorrer do primeiro ano de escolaridade, na área curricular da língua portuguesa. Estes alunos, não fizeram parte da investigação uma vez que na área da língua portuguesa, tinham outra planificação referente à iniciação da leitura e da escrita. Para além destes dois alunos existe também um caso, na turma, de hiperatividade este aluno, no entanto, acompanha a turma em todas as atividades e com bom aproveitamento em todas as áreas curriculares. Desta forma é possível referir que participaram na investigação um total de 24 alunos.

De referir ainda que existiam na turma 2 alunos que pelo segundo ano consecutivo se encontravam a frequentar o 2.º ano de escolaridade, mas com o apoio dos adultos da sala foram ultrapassando as dificuldades de adaptação à turma e assim conseguindo acompanhar todas as atividades.

Relativamente às metodologias de ensino utilizadas na sala, podem considerar-se tradicionais, no que diz respeito à área da língua portuguesa o método de alfabetização utilizado foi o sintético. O aproveitamento da turma nessa mesma área curricular, com forte ligação com o projeto de investigação desenvolvido, foi positivo, considerando que existem diferenças muito visíveis no desenvolvimento dos alunos da turma mas, de um modo geral, as aprendizagens referentes à área do português foram conseguidas pelos alunos com sucesso.

No que diz respeito às dificuldades apresentadas pelos alunos na língua portuguesa, não devem ser consideradas como tais mas sim aprendizagens que ainda não foram bem concretizadas, estas prendem-se com a produção de textos, mais precisamente na produção de

textos livres e compositivos. A partir desta identificação foi desenvolvida a questão de partida da presente investigação.

De notar outra característica da turma, o nível socioeconómico dos familiares dos alunos é diversificado, desde o nível baixo a médio. A nível da multiculturalidade existe apenas um caso de um aluno descendente de pais estrangeiros, nomeadamente do Brasil, sendo que tem nacionalidade portuguesa e encontra-se bem integrado no sistema de ensino nacional.

Para finalizar, e não menos importante, de referir o espaço da sala de aula. Esta possui um espaço de arrecadação onde são guardados os materiais dos alunos, uma sala de expressão plástica que contém uma bancada com lavatório e uma mesa redonda. O restante espaço é destinado às atividades letivas.

A sala possui um computador de recurso ao professor, um projetor, um quadro branco magnético e uma secretária para a professora. A sala é muito iluminada, ampla e tem vários trabalhos dos alunos afixados nas paredes. A disposição das mesas foi sendo alterada ao longo da investigação, não existindo lugares fixos ao longo do ano letivo.

A disposição da sala tornou-se um aspeto muito importante, uma vez que os alunos sentiam muitas vezes a necessidades de questionar os colegas de mesa e até mesmo para a realização de trabalhos a pares.

4. Organização metodológica

A presente investigação integrou-se no Estágio III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, um estágio com a duração de 9 semanas e com intervenção durante três dias da semana.

A questão de partida da investigação começou a ser formulada na reflexão final do Estágio II, também ele realizado na mesma instituição e com o mesmo grupo de alunos. Referiu-se, nessa mesma reflexão, que os alunos se sentiam pouco confortáveis na realização de produções escritas, ainda antes de iniciarem as tarefas mostravam-se inseguros e um pouco desagradados com as tarefas. A reflexão que foi realizada sobre as suas produções escritas foi que se

mostravam pouco suas, muito agarradas àquilo que lhes era pedido e muito pouco criadas a partir da sua imaginação.

O objetivo da presente investigação passa acima de tudo por demonstrar que, com o apoio e a orientação necessárias, os alunos conseguem evoluir e aos poucos enriquecerem as suas produções escritas com novo vocabulário, frases e histórias mais criativas.

Quando foi iniciada a investigação ainda não estava completamente desenhado o percurso da intervenção. Este foi sendo desenvolvido e criado aos poucos, conforme as observações que foram sendo feitas e as consequentes reflexões que se iam realizando.

Pouco depois da segunda tarefa realizada para o projeto, começou a ser estruturado e definido o percurso que viria a ser seguido

A presente investigação veio depois a organizar-se em dois grupos de tarefas, cada grupo composto por três tarefas distintas. As tarefas do segundo grupo pretendiam melhorar as competências exercitadas durante o primeiro grupo de tarefas.

As tarefas desenvolvidas com os alunos tiveram assim dois níveis de execução: uma primeira fase mais livre de exploração e outra fase com uma liberdade mais orientada, não restringindo as opções dos alunos mas colocando-lhes opções de caminhos a seguir.

Relativamente à escolha das tarefas desenvolvidas procurou-se abranger diferentes áreas na produção de textos escritos tendo sido desenvolvidas tarefas de descrição, de composição narrativa e de reformulação de texto.

Apesar das primeiras tarefas possuírem características menos motivadoras para a expressão da criatividade dos alunos, a primeira de todas procurou ser a mais pessoal e convidativa, com o objetivo de motivar os alunos para as sessões seguintes. O que se pretendia era evidenciar o quanto as sessões de escrita criativa poderiam ser momentos relaxantes, bem-dispostos e estimulantes.

A dificuldade das tarefas foi aumentando no primeiro grupo de tarefas, sendo pretendido desafiar os alunos a superar obstáculos e seguir caminhos que provavelmente não seguiriam em situações diferentes.

O segundo grupo de tarefas, como se trata de uma reestruturação das tarefas do primeiro grupo, segue, de certa forma, as características das tarefas realizadas no primeiro grupo.

O esquema seguinte demonstrará a sequência de tarefas realizadas e a ligação que existe entre tarefas das duas fases de execução. As tarefas 1.^a, 2.^a e 3.^a pertencem à primeira fase e as tarefas 4.^a, 5.^a e 6.^a pertencem à segunda fase.



Figura 1 - Sequência de tarefas e ligação entre fases de execução

Com a primeira fase de tarefas, pretendia-se que os alunos desenvolvessem competências de produção escrita, de uma forma mais livre. Mais livre no sentido em que não estariam condicionadas por nenhum tipo de opção de escolhas. Os alunos teriam que organizar individualmente o seu trabalho, solicitar apoio e enriquecer, de forma autónoma, as suas produções escritas.

Na segunda fase de tarefas, pretendia-se que os alunos desenvolvessem competências de produção escrita, de uma forma mais planificada e sustentada. Não se pretendia condicionar a escolha dos alunos, mas sim ajudá-los a tomar as suas decisões e trilhar os seus próprios caminhos. Na segunda fase de tarefas, pretendia-se que as produções escritas apresentassem características mais originais e criativas.

Todas as tarefas foram realizadas por todos os alunos, com a exceção dos dois alunos sinalizados com NEE, referidos no ponto 3. *Contexto de investigação*. Depois foram escolhidos as produções de seis alunos como amostra. Foram escolhidos os alunos que participaram em todas as tarefas e que, de alguma forma, se diferenciavam uns dos outros a nível de desenvolvimento nos resultados finais das produções escritas.

As tarefas realizaram-se em diferentes momentos do dia, umas da parte da manhã e outras da parte da tarde. Não existindo uma hora prevista para o espaço das sessões de escrita criativa.

As tarefas foram todas planificadas tendo em conta os objetivos do projeto e as capacidades dos alunos. Quando estas foram colocadas em prática, procurou-se que os alunos entendessem o objetivo da tarefa que estavam a executar, e dessa forma todas as tarefas estão inseridas em contextos diferentes.

Relativamente à dinâmica das sessões, foi sempre realizada uma apresentação da tarefa que procurasse motivar os alunos, que apelasse à participação dos mesmos seja com a exposição de dúvidas sobre a tarefa seja na partilha de ideias, se assim fosse necessário. A apresentação da tarefa foi sempre realizada em grande grupo, assim como as partilhas dos alunos.

Esta fase da tarefa revelou-se fundamental uma vez que é na apresentação que os alunos têm o primeiro contato com a tarefa e devem ser motivados para a mesma. Ao longo das tarefas a atitude tomada foi de orientação, de observação dos alunos enquanto realizavam as suas produções e auxiliando-os com questões críticas e destacando pormenores relevantes. Devido às diferentes características das tarefas a postura do investigador, enquanto professor, foi sofrendo algumas alterações.

As tarefas pertencentes à primeira fase de sessões apresentavam uma estrutura com um menor apoio para o aluno, sendo tarefas com um percurso pouco desenhado para o aluno seguir. Desta forma, nas três primeiras tarefas o início das produções escritas foi mais demorado,

foram tarefas que levantaram muitas dúvidas e que necessitaram muito da presença do investigador para motivar os alunos a continuarem a tarefa, para os questionar sobre o que produziam, entre outros aspetos.

As tarefas pertencentes à segunda fase de sessões apresentavam uma estrutura mais apoiada, com opções de escolha para o aluno e com um caminho traçado para o aluno seguir e tomar as suas próprias decisões. Nestas tarefas o papel do investigador passou a ser mais orientador e expositor de opções de escolha para os alunos seguirem ao longo da tarefa.

As planificações das tarefas realizadas encontram-se presentes em apêndice, no entanto foi concretizada uma breve descrição de cada uma.

A primeira tarefa (Apêndice I) consistia na descrição de um colega de sala, uma tarefa apresentada de forma convidativa, em jeito de jogo coletivo onde era pretendido descobrir-se de quem se tratava o amigo secreto de cada aluno, a partir de uma descrição, física e psicológica, de um colega selecionado, através de sorteio.

A segunda tarefa (Apêndice II) realizada foi desenvolvida a partir de uma imagem. Através da exploração dessa mesma imagem foi desenvolvida uma chuva de ideias. Os alunos deveriam criar uma narrativa com as palavras/ideias conseguidas, tendo como referência a imagem de partida.

A terceira tarefa (Apêndice III) tinha como objetivo a mudança de palavras dentro de uma fábula. Pretendia-se que os alunos conseguissem identificar as palavras que continham a letra proibida, a letra p/P. Após a identificação dessas palavras os alunos deveriam mudar essas palavras por palavras sinónimas ou por expressões semelhantes que não alterassem o sentido do texto.

A quarta tarefa (Apêndice IV) tinha objetivos semelhantes aos da primeira tarefa, uma vez que foi pedida novamente uma descrição de um dos colegas de sala mas, no entanto, foram cedidas opções aos alunos para elaborarem a sua descrição. As opções que foram apresentadas demonstravam as diversas opções dentro das características físicas e pessoais de uma pessoa.

A quinta tarefa, (Apêndice V), tinha objetivos semelhantes aos da segunda tarefa, uma vez que era novamente pretendida a realização de uma narrativa a partir de imagens. A tarefa foi

explorada a partir de uma sequência de cinco imagens e também passou pelo preenchimento de uma ficha com características das imagens que os alunos observaram. A partir da sequência de imagens e do preenchimento da ficha pretendia-se que os alunos produzissem a sua própria narrativa.

A sexta e última tarefa (Apêndice VI) continha objetivos semelhantes aos da terceira tarefa, uma vez que era, novamente, pretendida a modificação de elementos de um texto. Para esta tarefa pretendia-se a mudança dos adjetivos presentes no texto pelos antónimos correspondentes. A partir das novas palavras conseguidas os alunos deveriam criar uma nova produção escrita, podendo modificar o sentido do texto se assim o pretendessem.

5. Procedimentos de recolha e tratamento de dados

“Para qualquer ato de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher informação que a própria investigação vai proporcionando” (Coutinho, et al., 2009, p. 373).

No presente subcapítulo serão indicados os procedimentos de recolha e tratamento de dados utilizados para o presente projeto investigativo. Será, também, apresentada a sua justificação/adequação ao tema escolhido e aos objetivos a atingir pelo mesmo. Assim, “a estratégia de formação na investigação decorrerá (...) dos objetivos principais que ela deverá prosseguir” (Estrela, 1986, p. 28).

5.1. Observação

A observação pode considerar-se “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos (...)” (Afonso, 2005, p. 91).

A problemática resultante do projeto de investigação, partiu de uma observação do contexto onde me encontrava inserida. A observação participante decorreu em dois momentos, no 1.º e no 2.º anos de escolaridade de uma mesma turma.

Este processo de observação revelou-se muito importante, tanto para a construção do tema da investigação, como no decorrer da própria. Uma vez que a observação desempenha “um papel fulcral em toda a metodologia experimental.” (Estrela, 1986, p. 29).

Ao longo de todo o processo, a observação realizada do contexto, sempre se revelou participante o que, de acordo com Estrela (1986), é quando “o observador participa na vida do grupo por ele estudado.” (p.32). Este modo de observação assenta numa investigação qualitativa, tal como o projeto de investigação, uma vez que, de acordo com Tuckman (2000), a observação vai “examinar o ambiente através de um esquema geral, para nos orientar” (p.523).

A observação pode também distinguir-se como estruturada e não estruturada. A primeira inclui a “(...) utilização de fichas ou grelhas concebidas previamente em função dos objetivos de pesquisa.” (Afonso, 2005, p. 92). Já a observação não estruturada, não necessita de instrumentos de planeamento estratégico. A partir deste tipo de observação é possível recolher registos de observação, realizados a partir de notas de campo manuscritas ou gravadas em áudio, que poderão ser realizadas no momento ou logo a seguir. Seguidamente são realizados os *relatórios de campo* que consistem num segundo texto, mais reflexivo, elaborado a partir das notas de campo.

5.2. Notas de campo

Durante a observação participante foram sendo recolhidas notas de campo que, segundo Bogdan & Biklen (1994, p.150), são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.”.

As notas de campo revelaram-se, assim, fundamentais na concretização da questão de partida do projeto, uma vez que partindo das ideias iniciais, pouco estruturantes, foi-se experimentando diferentes tarefas com os alunos, para perceber a forma como deveria ser a forma de atuação e, no momento de análise, recorreu-se não só aos documentos dos alunos,

como também às notas de campo recolhidas até ao momento. Este processo foi realizado ao longo de todo o projeto uma vez que, como afirmam Bogdan & Biklen (1994, p.150 e 151), “As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto.”.

5.3. Análise documental

“O material empírico qualitativo é constituído por textos de diversas origens, registos discursivos e dimensões (...) dimensões que o investigador deve explorar e mapear a partir dos seus objetivos de pesquisa (...)” (Afonso, 2005, p. 118).

Neste sentido, e, de acordo com os objetivos do projeto de investigação, foram realizados seis momentos de recolha de dados no campo, constituído, cada um deles, por uma tarefa realizada por toda a turma. Posteriormente, foram recolhidos os dados documentais de uma amostra desses alunos, pois a questão problema passa pela observação do enriquecimento da criatividade nas produções escritas dos alunos, criando, desta forma, sentido a recolha e a análise detalhada dos documentos dos alunos.

Assim, é possível considerar tal recolha de dados como documental, uma vez que os documentos em questão foram analisados segundo critérios de avaliação e realizados tendo em conta os objetivos a que o projeto se propôs.

Segundo Ludke e André (1986, p. 47), a análise de conteúdos é “uma técnica de pesquisa destinada a fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, ou ainda, um método sob diferentes formas e ângulos.”.

A análise documental assume-se, desta forma, como um suporte que apoia o projeto de investigação, sendo que para a realização da análise documental foram seguidos uma serie de passos para analisar os documentos de uma forma mais precisa.

Primeiramente, foram transcritos todos os dados documentais dos alunos de amostra e, depois, foram analisados e organizados, tendo em conta o número de palavras total, o número de determinantes, preposições, substantivos, adjetivos, advérbios e verbos. Foram também contabilizadas as palavras que se repetiam e os erros ortográficos considerados mais graves.

Posteriormente, foi elaborada uma grelha de registo de avaliação dos dados recolhidos, de forma a categorizar e organizar a informação dos dados para uma análise e avaliação mais precisas.

Os dados recolhidos organizam-se em três pares de tarefas e foram depois analisados/avaliados dessa forma. Pretendeu-se, assim, avaliar as modificações existentes entre as tarefas de um mesmo par. A lembrar que as tarefas organizam-se em pares por estarem divididas em duas fases onde as segundas tarefas eram uma reestruturação do planeamento das primeiras.

Como os pares de tarefas possuem características distintas sentiu-se a necessidade de criar uma grelha de avaliação diferente para cada par de tarefas. No entanto, para que a esquemática de avaliação não apresentasse diferenças bruscas entre os diferentes pares, os parâmetros de avaliação organizaram-se pelos mesmos itens avaliativos.

A definição dos parâmetros de avaliação foi uma difícil tarefa de realizar, pois avaliar a criatividade é sempre algo que suscita muitas dúvidas. Era pretendido demonstrar as diferenças existentes entre duas tarefas, de produção escrita, com características semelhantes mas com apoio e orientação diferentes.

Para avaliar a evolução das produções escritas dos alunos e consequentemente o seu enriquecimento criativo será necessário avaliar a *criatividade*, tendo em conta o enriquecimento do léxico, como também outros campos linguísticos que definissem a coerência que os alunos apresentavam entre frases, a utilização de palavras adequadas ao texto pedido e, até mesmo, a pontuação que emprega sentido ao texto dos alunos. Pretende-se assim avaliar o processo que o aluno fez para atingir o resultado final e não apenas esse mesmo resultado.

De forma a analisar com maior precisão todos os pares procurou-se organizar os parâmetros de avaliação por categorias, que representam diferentes campos linguísticos: Léxico e Semântico; Morfossintático e Pontuação. Dentro de cada categoria existem diferentes objetivos a avaliar em cada par de tarefas, os mesmos serão apresentados na seguinte tabela.

Campo Linguístico	Tarefas 1 e 4	Tarefas 2 e 5	Tarefas 3 e 6
Léxico e Semântica	Utilização de expressões adequadas à descrição. Utilização adequada do tempo verbal e dos pronomes pessoais e possessivos. Uso adequado de adjetivos qualificativos. Acréscimo de ações.	Utilização de palavras e expressões adequadas à narrativa. Utilização adequada dos tempos verbais e dos pronomes pessoais e possessivos. Utilização de novas expressões, vocabulário mais alagado. Acréscimo de ações à narrativa.	Seleção de palavras adequados ao contexto. Utilização adequada dos tempos verbais e dos pronomes pessoais e possessivos. Adequação das palavras selecionadas para substituir outras.
Morfossintaxe	Concordância entre frases. *Repetição excessiva das mesmas palavras e conectores.	Concordância entre frases. Expressar elementos do texto narrativo (ação, personagens, espaço e tempo).	Concordância entre frases. Modificação do sentido do texto.
Pontuação	Utilização de sinais de pontuação adequados	Utilização de sinais de pontuação adequados.	Utilização de sinais de pontuação adequados.

Figura 2 - Grelha de avaliação do conjunto de tarefa

Posteriormente analisou-se as tarefas separadamente tendo em conta os parâmetros anteriormente apresentados. Foi realizada uma grelha de avaliação¹ para cada par de tarefas de cada aluno de amostra. Existindo um total de 6 alunos de amostra e 3 pares de tarefas, que resultam em 18 tabelas de análise de tarefas presentes nos Apêndices IX, X, XI.

5.4. Entrevista

A entrevista é considerada por Máximo-Esteves como “um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal (...)” (2008, p.92).

A entrevista surge, no projeto de investigação, como uma segunda perspetiva sobre o tema central da investigação, uma vez que esta foi realizada à professora cooperante de estágio, de forma a perceber a pertinência da questão-problema e quais as considerações de uma professora de 1.º ciclo, com experiência no terreno, acerca do tema do projeto.

“Existem vários géneros de entrevista de acordo com diferentes organizadores conceptuais – a formalidade da situação, a directividade da orientação, o padrão de estrutura do seu conteúdo.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93). A entrevista pode assim ser utilizada “ (...) como instrumento único ou em associação com outros e pode, ainda, destinar-se a um ou a vários respondentes. O género da entrevista a utilizar tem de ser consistente com a finalidade do estudo em causa.” (Ibidem, 2008, p. 93)

De acordo com a autora citada e seguindo a referência de Jorgensen (1989), é possível identificar dois géneros de entrevistas, as informais que “aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementam os dados de observação.” (Ibidem, 2008, p. 93), e as formais que “são mais encenadas e estruturadas e, ao contrário das anteriores podem ser o único instrumento de recolha de dados numa investigação” (Ibidem, 2008, p. 93).

A entrevista realizada, apesar de possuir um guião como base para as questões colocadas (Apêndice XII), considerou-se uma entrevista informal, uma vez que aproximou-se muito de uma conversa informal. A entrevista foi realizada à professora titular do grupo estudado, após

¹ Exemplo de grelha de avaliação de um par de tarefas no Apêndice VIII

terem sido recolhidos todos os dados para a presente investigação. Foi registada por gravação áudio e posteriormente transcrita, encontrando-se a transcrição integral no Anexo VII

As questões colocadas ao longo da entrevista relacionaram-se com o tema central do projeto de investigação. Sem fazer referência à turma e aos alunos do contexto onde foi realizada a intervenção foram colocadas questões que, de alguma forma, se associavam às desenvolvidas nas tarefas que foram realizadas.

III- Apresentação e Interpretação da Intervenção

No presente capítulo serão descritos e analisados os dados recolhidos ao longo da investigação. Inicialmente serão expostas e interpretadas as observações, conseguidas com o apoio das notas de campo, ao longo da intervenção.

Num segundo ponto serão apresentados, analisados e interpretados os dados recolhidos através da amostra de seis alunos da turma estudada.

Por último, mas não menos importante, será apresentada a análise da entrevista realizada à professora cooperante com as suas perspetivas acerca do tema do projeto.

1. Observações

As observações conseguidas, ao longo das seis sessões em que a investigação incidiu, demonstraram-se fundamentais para a construção da própria análise e reflexão final de cada tarefa realizada.

Os registos de observações foram conseguidos através de notas de campo, registadas no momento da observação da tarefa e após o término da mesma. Esses mesmos registos foram analisados e a partir dos mesmos foi criado um breve balanço das observações conseguidas em cada uma das tarefas concretizadas para o projeto. No fim será apresentada uma breve conclusão do somar de todas as observações.

1.^a Tarefa

Na primeira tarefa, inicialmente, os alunos mostraram-se curiosos, no entanto, à medida que a tarefa foi sendo apresentada as emoções mostravam um misto de entusiasmo e insegurança.

A apresentação foi concretizada com entusiasmo e percebeu-se que esse sentimento passou para os alunos. Ainda assim, quando foi pedido para iniciarem as suas produções escritas a insegurança tornou-se visível.

Os alunos mostravam a frustração de não conseguir iniciar a produção escrita, ainda antes de tentarem. A insegurança travava-os e começavam a encontrar obstáculos em todas as situações. De destacar algumas frases recolhidas no momento da observação da tarefa:

- Como é que começo? – Aluna M
- Eu não sei como é que ela é... - Aluno J
- Eu não sei mais o que escrever... - Aluna A
- Fiquei com a pessoa mais difícil... – Aluno X

(Nota de Campo, 19/10/2014)

Verifiquei que os alunos acompanharam a tarefa ativamente, ainda que se sentissem, por vezes, desanimados e desmotivados, provavelmente devido às suas inseguranças.

2.ª Tarefa

A segunda tarefa foi iniciada em grupo, através de uma chuva de ideias acerca de uma imagem, nesta fase a turma, no seu geral, mostrou-se muito participativa, entusiasta e com muitas ideias sobre a imagem.

Quando foi iniciada a produção escrita alguns alunos apresentaram dificuldades em inicia-la, em descobrir como ligar as palavras e a imagem que tinham à sua frente, muitos questionavam o que tinham mesmo que fazer e como deveriam iniciar.

Foi interpretado que os alunos estavam habituados a intervir em grande grupo, em tarefas de expressão escrita, mas, que quando partiam do grupo para o individual, nem todos os alunos conseguiam acompanhar o trabalho realizado até ao momento.

3.ª Tarefa

Na terceira tarefa os alunos colocaram algumas questões, ainda durante a apresentação da tarefa. Estes mostraram-se curiosos relativamente ao desfecho que a história iria ter, ainda que, o número de participantes ativos na tarefa tivesse diminuído relativamente à tarefa anteriormente realizada.

Na tarefa, os alunos enfrentavam um obstáculo (mudança de palavras) que mostraram possuir muita dificuldade em ultrapassar e, apenas alguns alunos conseguiram fazê-lo autonomamente.

No momento da realização da tarefa houve a necessidade de alterar a mesma e fazer uma abordagem coletiva, para que os alunos conseguissem auxiliar-se uns aos outros.

Quando terminada a tarefa notou-se que os alunos não se sentiam seguros com as suas opções e consecutivamente com as alterações que tinham realizado na história.

Algumas questões que demonstraram essa insegurança por parte dos alunos:

- Posso colocar esta palavra? – Aluno D
- Assim fica bem? – Aluna Y
- Se puser esta palavra está certo? – Aluna C

(Nota de Campo, 29/01/2015)

4.ª Tarefa

Os alunos mostraram grande entusiasmo durante a apresentação da tarefa quatro, mostraram-se seguros e confiantes para iniciarem a produção escrita e ainda mais quando foi anunciado que iriam ter opções de escolha para criarem a sua descrição.

Durante a tarefa, os alunos apresentaram algumas das suas dúvidas, que se prendiam com questões de vocabulário que desconheciam e com vocabulário que não sabiam adequar às descrições que faziam. No entanto, os alunos não demonstraram receio em assumir essas

dúvidas, pelo contrário, colocavam as questões mostrando interesse em querer saber mais sobre o assunto.

- O que é que quer dizer essa palavra? – Aluno T

- Achas que a X tem os olhos redondos ou amendoados? – Aluno J

(Nota de Campo, 5/02/2015)

A tarefa demonstrou muito interesse aos alunos, mesmo possuindo vocabulário que estes não conheciam, demonstraram menos receio em avançar na produção escrita.

5.^a Tarefa

A sequência de imagens, presente na quinta tarefa, foi apresentada e interpretada em grupo, com uma grande participação por parte dos alunos.

Após essa apresentação sucedeu-se a ficha de preenchimento acerca da sequência de imagens que tornou-se algo diferente para os alunos. Durante a produção escrita foi sentido que os alunos queriam desvincular-se daquilo que tinham preenchido na ficha, mas, que, ao mesmo tempo, a encaravam como algo que tinham mesmo que seguir. Analisando posteriormente percebeu-se que, de certa forma, a ficha tornou-se inibidora para a construção da narrativa.

Ao longo da tarefa foram colocadas questões aos alunos sobre o desenvolvimento das suas produções escritas e foi notório o entusiasmo, a concentração e a segurança que os alunos demonstravam.

No final das produções escritas muitos alunos fizeram questão de ler as suas narrativas e de fazer comentários sobre as mesmas.

6.ª Tarefa

A última tarefa foi bem recebida pelos alunos, a sinalização dos adjetivos foi realizada em grupo e a substituição dos mesmos pelos antónimos correspondentes realizou-se individualmente. Este trabalho autónomo colocou alguns obstáculos aos alunos que foram sendo resolvidos quando estes me apresentavam as suas dúvidas.

- Para risonho o que posso colocar? – Aluna S
- O que achas que é um hipopótamo risonho? – Eu
- Um hipopótamo que está sempre a rir... - Aluna S
- Então é uma animal que costuma estar com um sorriso e bem-disposto. Qual achas que deve ser o contrário dessa caraterística? – Eu

(Nota de Campo, 19/02/2015)

Os alunos continuaram o seu trabalho e as maiores dificuldades acabaram por ser sentidas na construção da nova história a partir das palavras que substituíram.

Sentiu-se que os alunos estavam demasiado apegados ao texto inicial, pelo qual se tinham interessado e que queriam voltar a compor um texto semelhante. Alguns alunos tiveram a capacidade de modificar a estrutura do texto por completo, outros optaram por seguir a mesma estrutura.

Breve conclusão das observações

A partir das observações conseguidas, em todas as tarefas, foi possível interpretar que as reações dos alunos, no momento da apresentação de uma nova tarefa, iam sofrendo mudanças. Foi possível interpretar que os alunos quando não conheciam uma tarefa e, quando não tinham apoio na mesma se sentiam inseguros, principalmente, no momento de iniciar a produção escrita. Verificou-se o receio que os alunos tinham em começar um texto sem auxílio.

O percurso que os alunos se encontravam a percorrer necessitava de tempo, de paciência e de empenho, por parte dos alunos e do professor que os orientou. Uma vez que, apenas decorreram seis sessões, os resultados não mostraram modificações significativas. Ainda assim, pode verificar-se uma maior participação e um maior à vontade em partilhar ideias e em expor as suas dúvidas nas últimas tarefas concretizadas.

Relativamente à criatividade dos textos, nas últimas observações, correspondentes às últimas sessões, era visível a preocupação dos alunos em fazer algo diferente do que já tinham feito. Quando lhes era mostrado alternativas os alunos não as recusavam, aceitavam-nas e procuravam descobri-las para de alguma maneira enquadrá-las nas suas produções.

2. Análise documental

Como referido no subcapítulo *Procedimento de recolha e tratamento de dados*, e, mais precisamente, no ponto *análise documental*, as tarefas realizadas pelos alunos foram analisadas em pares, de acordo com parâmetros de avaliação que visam a compreensão que o apoio e a orientação prestadas aos alunos, nos primeiros momentos de escrita criativa, poderiam ter para o desenvolvimento das competências dos alunos. Este aprofundamento fez-se notar na organização textual e no alargamento do vocabulário.

A análise dos dados recolhidos foi realizada tendo em conta a tabela presente no Apêndice VII, assim como as diversas observações realizadas. A partir desses pontos foram elaboradas as tabelas de análise de tarefas de cada aluno de amostra (Apêndices IX, X e XI).

As tabelas mencionadas serão o instrumento base de análise conseguido para uma avaliação e compreensão mais profunda das tarefas realizadas com os alunos e, consecutivamente, dos resultados obtidos através dessas mesmas tarefas e do planeamento das mesmas. Não obstante, durante esta análise e interpretação não foram esquecidos os documentos originais dos alunos, uma vez que, por vezes, existiu a necessidade de voltar aos documentos iniciais, transcritos e apresentados em anexo.

Primeira tarefa

A primeira tarefa perspectivava uma descrição de um colega de sala, esta tarefa foi apresentada de forma convidativa, em jeito de jogo coletivo onde era pretendido descobrir-se de quem se tratava o amigo secreto de cada aluno, a partir da descrição física e psicológica que faziam.

Nesta tarefa recapitulo que foram analisados os seguintes parâmetros:

Léxico e Semântica	Utilização de expressões adequadas à descrição. Utilização adequada do tempo verbal e dos pronomes pessoais e possessivos. Uso adequado de adjetivos qualificativos.
Morfossintaxe	Concordância entre frases. Repetição excessiva das mesmas palavras e conetores.
Pontuação	Utilização de sinais de pontuação adequados

Figura 3 - Parâmetros de análise das tarefas 1ª e 4ª

No primeiro grupo, **Léxico e Semântica**, é possível interpretar que os alunos utilizam expressões adequadas à descrição física de uma pessoa, ainda que, em alguns casos, são utilizadas expressões pouco adequadas a uma descrição pessoal. São utilizados adequadamente os tempos verbais, no entanto, ainda se encontram presentes algumas insuficiências, como o uso excessivo de pronomes pessoais.

Relativamente ao uso de adjetivos qualificativos, a média utilizada pela amostra é de 5 adjetivos, o que se demonstra insuficiente nas produções escritas da maioria da amostra.

No segundo grupo de análise, **Morfossintaxe**, é perceptível o uso de frases muito curtas com repetições excessivas de pronomes e verbos ao iniciar cada frase (“Ela é...”). É visível também o uso de frases excessivamente longas, alunos que limitam a sua descrição a uma longa frase, acabando por utilizar enumeras vezes os conetores de frases e expressões (“...e... e...”).

Na sua maioria as descrições apresentadas são claras, existindo concordância entre as frases. O vocabulário utilizado é simples, limitando-se muito a expressões comuns. De uma forma geral, a maioria das palavras utilizadas nas descrições são substantivos e as maiores repetições de palavras encontram-se na conjugação dos verbos ser (é) e gostar (gosta), nos pronomes pessoais (ele e ela) e na ligação entre frases com a expressão (e).

No terceiro grupo de análise, **Pontuação**, no seu geral, são apresentadas incorreções, relativamente à acentuação das palavras e à organização e sentido das frases.

Quarta tarefa

Realizou-se um salto para a análise e interpretação da quarta tarefa porque os objetivos desta revelam-se semelhantes aos da primeira. Esta nova tarefa foi apresentada com ligação à primeira e pretendeu-se que os alunos a partir de diferentes opções que lhes foram sendo colocadas produzissem um texto com vocabulário mais rico e mais característico de uma descrição pessoal, que tornasse desta forma a descrição mais precisa.

Nesta tarefa, foram utilizados os mesmos parâmetros de avaliação da primeira, a grande diferença entre as duas sessões foi o apoio que foi prestado aos alunos ao facultar opções de escolha com características específicas de uma descrição física e pessoal.

No primeiro grupo, **Léxico e Semântico**, a amostra analisada, demonstrou que foram utilizadas expressões adequadas à descrição. Na sua maioria, os alunos apresentam um cuidado especial na forma como empregavam os tempos verbais e os pronomes pessoais e possessivos.

Com o apoio das opções de escolha cedidas, a amostra demonstrou que os alunos conseguiram ser mais precisos na sua descrição, construindo uma produção com um vocabulário mais rico e acrescentando pormenores característicos de cada aluno. O número de adjetivos aumentou significativamente para uma média de 14 adjetivos no total da amostra analisada.

No segundo grupo de análise, **Morfossintaxe**, foi possível interpretar que as frases que compõem as descrições são organizadas, bem estruturadas e claras. Estas apresentam um

maior número de palavras, com poucas repetições, apenas, em alguns casos, repetições na expressão “e” ao ligar palavras e expressões.

Pode também verificar-se que o número de substantivos não domina as descrições, em dois casos da amostra o número de adjetivos é superior ao número de substantivos.

No terceiro grupo de análise, **Pontuação**, existem algumas incorreções, foi notório um maior cuidado em organizar o sentido do texto, em utilizar sinais de pontuação que valorizem o sentido das produções.

Reflexão da evolução da primeira para a quarta tarefa

Como já foi referido, as duas tarefas inicialmente interpretadas estavam relacionadas pelos objetivos a que se propunham alcançar, através das duas tarefas era pretendida a descrição de um colega de sala.

Na primeira tarefa, a descrição foi realizada sem muitas opções de escolha pelos alunos, apenas com algumas ideias indicadas na sua apresentação. Na quarta, foi recordada a tarefa anterior com uma estrutura muito semelhante, mas foram disponibilizadas opções de escolha. Indicaram-se as características que poderiam utilizar na descrição da pessoa e disponibilizou-se as diferentes opções dentro de cada uma.

Na primeira tarefa, realizada de forma menos apoiada e orientada, os alunos pareceram bastante motivados pela tarefa, evidenciando, todavia, alguma pobreza lexical para poder enriquecer a sua descrição. As produções escritas continham poucos adjetivos e um elevado número de substantivos, contrariamente aos resultados obtidos na observação da quarta tarefa, que já evidenciava um elevado número de adjetivos.

Entre as duas tarefas destacam-se como principais diferenças a quantidade de palavras que constituíam as descrições que, na maior parte dos resultados, se demonstrou mais elevado na quarta tarefa. Este enriquecimento pareceu-nos ser devido aos materiais disponibilizados para apoio da tarefa. Os alunos conseguiam, desta forma, pormenorizar significativamente as suas descrições.

A coerência textual, e, principalmente, a organização da produção escrita, e em particular os mecanismos interfrásicos tiveram uma evolução significativa da primeira para a quarta tarefa, assim como os cuidados em relação à pontuação.

Relativamente à criatividade, notou-se uma maior adequação do vocabulário, mais explícito e, acima de tudo, mais facilitador da produção escrita.

Segunda tarefa

A segunda tarefa realizada consistia na produção de um texto narrativo a partir de uma imagem. A tarefa foi apresentada e explorada a partir dessa mesma imagem de onde despontou uma chuva de ideias. A partir das palavras/ideias conseguidas, os alunos deveriam depois criar uma narrativa.

Não foi disponibilizado aos alunos qualquer guia que traçasse o percurso da sua narrativa; o auxílio que foi sendo prestado aos alunos foi o esclarecimento das dúvidas que iam surgindo quando desenvolviam a sua produção.

Relembro que nesta tarefa foram analisados os seguintes parâmetros:

Léxico e Semântica	Utilização de palavras e expressões adequadas à narrativa. Utilização adequada dos tempos verbais e dos pronomes pessoais e possessivos. Utilização de novas expressões, vocabulário mais alagado. Acréscimo de ações à narrativa.
Morfossintaxe	Concordância entre frases. Expressar elementos do texto narrativo (ação, personagens, espaço e tempo).
Pontuação	Utilização de sinais de pontuação adequados

Figura 4 - Parâmetros de análise das tarefas 2ª e 5ª

No primeiro grupo, **Léxico e Semântico**, é perceptível, através da amostra analisada, que os alunos apresentavam algumas carências nas palavras e expressões que utilizam nas suas narrativas. Alguns reduziram a sua produção escrita a uma descrição da imagem e outros alunos limitaram o vocabulário utilizado às palavras referidas na chuva de ideias.

A maioria da amostra analisada apresenta incorreções na adequação dos tempos verbais e dos pronomes pessoais e possessivos, assim como apresentam produções curtas e pouco organizadas. A média de ações (verbos) analisadas na amostra é de 8 para uma média de 52 palavras por cada produção.

No segundo grupo de análise, **Morfossintaxe**, é possível interpretar que as frases que compõem as narrativas analisadas não têm ligação entre elas. As ideias expressas nas narrativas estão, de uma maneira geral, pouco organizadas e estruturadas de forma pouco clara.

Relativamente à presença dos diferentes elementos que fazem parte do texto narrativo, a personagem e o espaço encontram-se presentes em todas as produções analisadas e, apenas um dos alunos de amostra retrata todos os elementos da narrativa. As restantes produções apresentam os elementos de forma pouco clara ou inexistente.

No terceiro grupo de análise, **Pontuação**, são notórias insuficiências que confundem o sentido da produção escrita.

Quinta tarefa

A quinta tarefa trata-se de uma evolução da segunda, uma vez que tem objetivos semelhantes consistindo, também, na produção de um texto narrativo a partir de uma imagem, mas desta vez não apenas de uma só imagem. A tarefa foi apresentada e explorada a partir de uma sequência de imagens, posteriormente, e antes de iniciarem a produção escrita, os alunos preencheram uma ficha com algumas características relativas à sequência de imagens que observaram. A partir de todo o material disponibilizado os alunos deveriam criar a sua própria narrativa.

A tarefa foi analisada de acordo com os mesmos parâmetros da segunda tarefa.

No primeiro grupo, **Léxico e Semântico**, foi possível interpretar que as palavras e expressões utilizadas pelo grupo de amostra são adequadas a uma narrativa, não se limitando apenas à descrição das imagens.

No que diz respeito à adequação dos tempos verbais e dos pronomes pessoais e possessivos, parte da amostra analisada ainda apresenta algumas incorreções nesta utilização, no entanto, estas não retiram sentido à narrativa.

O vocabulário utilizado pela amostra não se limita apenas ao que se observa nas imagens é possível perceber que os alunos utilizaram as imagens para criar a história, conseguindo organizá-la com os elementos necessários para uma narrativa.

Uma das produções de amostra apresenta um diálogo entre duas personagens, de forma a explicar a ação que se desenrola nas imagens. O número de ações/verbos aumenta, mas acima de tudo, as produções são mais claras e organizadas. A média de palavras utilizadas nas narrativas da amostra analisada é de 78 palavras, com uma média de 14 verbos utilizados.

No segundo grupo de análise, **Morfossintaxe**, foi possível interpretar que, na amostra analisada, existe, na sua maioria, concordância nas frases que compõem as narrativas e que estas se encontram maioritariamente bem estruturadas, apresentando um resultado final organizado e concordante.

São expressos todos os elementos da narrativa: ação, personagens, espaço e tempo, ainda que, em alguns casos, em especial no tempo da ação, não se torne claro o suficiente.

No terceiro grupo de análise, **Pontuação**, são apresentadas algumas insuficiências que confundem o sentido que o aluno desejou dar à sua narrativa.

Reflexão da evolução da segunda para a quinta tarefa

O procedimento de análise, realizado no primeiro par de tarefas, é agora realizado para as 2.^a e 5.^a tarefas, Ambas se propunham a alcançar objetivos semelhantes, a criação de uma narrativa a partir de imagens. Novamente o que as diferenciava foi apoio e a orientação que uma das tarefas tem superior ao da outra.

Na segunda tarefa foi realizada uma chuva de ideias, com os alunos, acerca de uma imagem, a partir das palavras daí provenientes e, da própria imagem, os alunos deveriam realizar uma narrativa. Na quinta tarefa foi analisada uma sequência de cinco imagens e, preenchida uma ficha de questões acerca das imagens que observaram, foram apresentadas desta forma, mais opções para os alunos organizarem e estruturarem a sua produção.

A segunda tarefa, realizada de forma menos apoiada, apesar de já ter sido realizada, noutros formatos, pela professor titular da sala, apresentou algumas dificuldades aos alunos. No momento da chuva de ideias os alunos mostraram-se interessados e entusiasmados, mas quando iniciavam as suas produções as dificuldades começavam a surgir. Alguns alunos limitaram a sua narrativa a uma descrição da imagem, mencionando apenas o que observavam. Outros alunos apesar de identificarem uma ação com tempo e espaço definidos limitavam-se muito às palavras que surgiram na apresentação da tarefa, não ampliando o seu vocabulário.

Na quinta tarefa, as expressões e palavras utilizadas aproximavam-se mais de uma narrativa, contendo na sua maioria todos os elementos do texto narrativo. Os alunos demostraram conseguir desenhar uma história a partir de uma sequência de imagens ao utilizarem vocabulário que descrevia não só o que observavam como outro necessário para desenvolverem uma narrativa estruturada e organizada.

As principais diferenças nos dois resultados provenientes das tarefas realizadas são: os sinais de uma produção mais curta e mais limitada à descrição na segunda tarefa, contrariamente a uma produção mais clara e desenvolvida na quinta tarefa. De notar, também, a evolução para um vocabulário mais enriquecido, mais pormenorizado e mais adequado a uma narrativa.

O número de palavras e de verbos revelou-se superior na quinta tarefa e as frases mais organizadas. Os alunos conseguiram ser mais desenvolvidos nas suas produções, sentiam-se mais seguros para avançar, tinham a segurança de possuir imagens que lhes desenhasse o caminho que deveriam seguir.

Terceira tarefa

A terceira tarefa realizada pretendia a mudança de palavras dentro de uma história. Foi apresentada e analisada uma fábula onde depois foram destacadas todas as palavras que continham a letra p/P, depois pretendia-se que os alunos conseguissem descobrir outras palavras, sinónimas, para substituir aquelas que definiram como proibidas por terem a letra que não podia constar na história.

Como já foi referido, esta tarefa acabou por não correr como planificado e os alunos tiveram que ser auxiliados ao longo da tarefa, uma vez que apresentaram muita dificuldade em realiza-la de forma autónoma.

A tarefa foi analisada de acordo com os seguintes parâmetros:

Léxico e Semântica	Seleção de palavras adequados ao contexto. Utilização adequada dos tempos verbais e dos pronomes pessoais e possessivos. Adequação das palavras seleccionadas para substituir outras.
Morfossintaxe	Concordância entre frases. Modificação do sentido do texto.
Pontuação	Utilização de sinais de pontuação adequados

Figura 5 - Parâmetros de análise das tarefas 3ª e 6ª

No primeiro grupo, **Léxico e Semântico**, todos os alunos utilizaram palavras adequadas para substituir as destacadas como proibidas, adequaram corretamente os tempos verbais e os pronomes pessoais e possessivos. Na amostra analisada de seis alunos, apenas dois procuraram escolher outras palavras para substituição, saindo da zona de segurança sugerida.

No segundo grupo de análise, **Morfossintaxe**, tratando-se apenas da mudança de algumas palavras, o sentido do texto foi mantido, os alunos conseguiram seguir as indicações criando frases concordantes entre si.

A criatividade no léxico foi talvez a maior falha dos alunos. Apresentaram dificuldades em sair da sua zona de conforto e encontrar palavras para alterar no texto, ainda assim alguns alunos arriscaram em algumas palavras e foram bem-sucedidos.

No terceiro grupo de análise, **Pontuação**, não foram destacadas incorreções uma vez que as mudanças não previam mudanças na pontuação existente no texto original.

Sexta tarefa

Na última tarefa realizada pretendia-se, tal como na terceira tarefa, uma mudança de elementos dentro de um texto, mais especificamente a mudança dos adjetivos presentes num texto pelos antónimos correspondentes. Esta tarefa pretendia a criação de uma nova produção escrita a partir das novas palavras conseguidas.

No primeiro grupo, **Léxico e Semântico**, foi possível interpretar que os alunos selecionaram corretamente as palavras a substituir, e, a maioria dos mesmos, selecionou palavras corretas para proceder à substituição das palavras selecionadas.

A amostra analisada demonstrou uma utilização adequada dos tempos verbais e dos pronomes pessoais e possessivos conferindo sentido à produção escrita.

No segundo grupo de análise, **Morfossintaxe**, apenas um dos alunos de amostra apresentou incorreções na concordância das frases, os restantes criaram-nas de forma organizada. Algumas das produções escritas seguiram o sentido do texto inicial, outros alunos conseguiram desvincular-se desse texto e produzir um novo sentido para as palavras que criaram.

No terceiro grupo de análise, **Pontuação**, foram apresentadas algumas insuficiências, principalmente quando os alunos se afastam do texto original.

Reflexão da evolução da terceira para a sexta tarefa

Assim como realizado com os outros pares de tarefas, também a terceira e a sexta tarefa serão refletidas em conjunto. Esta reflexão pretende destacar as possíveis evoluções que possam ter

existido nos resultados dos alunos nas duas tarefas, uma vez que ambas se propunham a alcançar objetivos semelhantes.

A terceira tarefa pretendia que os alunos modificassem palavras do texto destacadas por possuírem uma letra proibida. Inicialmente, a tarefa foi bem desenvolvida, até os alunos começarem as suas produções escritas. Desta forma, a sua planificação acabou por ser alterada no momento, sendo concretizada de forma coletiva, uma vez que os alunos apresentaram muitas dificuldades em realiza-la sem apoio.

A sexta tarefa assentou em objetivos semelhantes mas sofreu alterações relativamente à terceira tarefa pois, como foi referido, a anterior apresentou resultados pouco positivos no seu desenvolvimento. A sexta tarefa pretendeu modificar os adjetivos, existentes no texto facultado, pelos seus antónimos.

As diferenças entre as duas tarefas são muito visíveis nos seus resultados, a terceira tarefa, apesar de mais organizada, não contribuiu para o desenvolvimento criativo dos alunos, uma vez que se limitaram a mudar as palavras que tinham destacado e que ainda assim apresentaram muitas dificuldades em fazer esse processo autonomamente.

Na sexta tarefa, foram tidas em conta as incorreções da anterior, e, destacados os pontos que seriam necessários incidir. A nova tarefa demonstrou-se mais orientada para os alunos que conseguiram ter um papel mais ativo ao longo da tarefa.

Na sexta tarefa, os alunos demonstraram conseguir modificar palavras dentro de um texto, criando depois uma nova produção. Alguns alunos não se conseguiram afastar do texto original. Outros, no entanto, arriscaram e modificaram o sentido original do texto.

3. Entrevista

Como referido, no ponto *Procedimentos de Recolha e Tratamento de dados*, a entrevista realizada para a presente investigação foi efetuada à professora titular da sala onde se concretizou a investigação. Esta teve como objetivo conhecer o parecer de uma profissional dedicada à educação no 1.º Ciclo acerca do tema do projeto.

Foi realizada uma interpretação das respostas conseguidas, estando no entanto disponível no Anexo VII a transcrição completa da entrevista.

Relativamente à exploração de tarefas de escrita criativa numa fase inicial de produção de textos, a professora refere ser importante ser estimulada desde cedo a produção de texto assim como a imaginação. A professora afirma realizar tarefas nesse âmbito, utilizando imagens ou sequências de imagens, mas não tantas como gostaria de poder realizar.

Afirma também que quando realiza este tipo de tarefas inicia-as em grande grupo, partindo depois para o trabalho individual, referindo que estas tarefas, em especial quando são realizadas coletivamente, ajudam a que, alguns alunos, evoluam e criem também gosto pela escrita.

Estas tarefas, quando exploradas a nível individual, pensa ser uma abordagem mais complicada, afirma que os alunos dessa forma ficam mais desorientados e criam mais facilmente frases sem sentido.

Relativamente às diferenças de uma tarefa com características de escrita criativa realizada de forma orientada e apoiada para uma tarefa menos apoiada refere que inicialmente as produções escritas dos alunos devem ser sempre orientadas e apoiadas, senão os resultados ficarão aquém. Menciona, também, que posteriormente deverá sendo retirado esse apoio.

Quando questionada acerca do apoio que se presta ao aluno, se este de alguma forma pode limitar a produção escrita do mesmo, diz pensar que de alguma forma esse apoio irá influenciar o resultado final das produções dos alunos mas por outro lado afirma que esse apoio é essencial para o desenvolvimento criativo dos alunos.

IV - Considerações globais

Para terminar o Relatório do Projeto de Investigação, este último capítulo tornou-se o espaço dedicado às reflexões gerais do conjunto da intervenção. Serão aqui destacadas as dificuldades sentidas durante o projeto, como foram encaradas e ultrapassadas as constantes inquietações vividas durante a investigação.

Antes de se iniciar uma reflexão mais global acerca de todo o projeto, emerge a necessidade de focar a principal questão da investigação, que remete para os temas da produção de textos e da criatividade escrita, associados ao apoio e à orientação prestados.

A partir do enquadramento teórico, que se debruçou sobre conceitos, perspetivas e metodologias do ensino da escrita e da necessidade do estímulo da criatividade em contexto escolar, é possível retomar as questões colocadas inicialmente, ainda antes de ser formulada a questão de investigação. Recorda-se que essas questões motivaram e orientaram a escolha deste tema, pois tratava-se, e, ainda se trata, de um assunto que me desperta muito interesse.

A primeira questão apresentada foi: “Como motivar os alunos para a produção de textos escritos?”. Ao longo do enquadramento teórico é feita referência à crise vivida na escrita, ao desinteresse dos alunos por esta linguagem e às consequências que esta desvalorização pode trazer na aprendizagem que os novos alunos fazem nesta linguagem.

O que se pretendia compreender era como levar os alunos a gostarem de escrever, como fazer que tarefas como as realizadas no presente projeto se tornassem numa tarefa enriquecedora, e bem recebida pelos alunos. De acordo com Pajares e Schunk (2001) referidos por Lourenço & Paiva (2010, p.137) a escola é encarada como uma componente socializadora de grande importância e influência na vida das pessoas, sendo necessário fomentar nos alunos interesse e entusiasmo pela aprendizagem e desempenho escolar. É necessário planificar as tarefas tendo em conta a motivação que se pretende atingir nos alunos. É essencial que quem planifique esteja consciente das necessidades dos alunos e do contexto que se insere, pois “a motivação não é somente uma característica própria do aluno, é também mediada pelo professor, pelo ambiente de sala e pela cultura da escola.” (Lourenço & Paiva, 2010, p.137).

Para despertar os alunos para o prazer da escrita deve colocar-se em prática estratégias como: colocar os alunos em situações que lhes despertem curiosidade, que lhes façam tentar superar obstáculos, que lhes façam sentir confortáveis na tarefa que realizam sentindo-se aceitos pelos intervenientes da tarefa e úteis em poder participar. Acima de tudo, os alunos deverão estar envolvidos na tarefa que realizam, uma vez que, tal como afirma Pereira (2008, p. 20) “O envolvimento do aluno nas atividades de leitura e de escrita, sendo, pois, condição necessária para a construção de sentido, é, em consequência, condição para o prazer da leitura e da escrita.”

A segunda questão colocada: “Deverão as primeiras produções escritas dos alunos ser apoiadas e orientadas pelo professor?”. Foi interpretado que sim, que devemos apoiar os alunos nas suas primeiras produções escritas uma vez que os alunos devem encarar a linguagem escrita com a complexidade que esta representa, devendo também estar envolvidos num clima de trabalho que lhes transmita segurança, onde se sintam envolvidos.

De acordo com Bach (1991, p.20) deve ser dada segurança aos alunos, deve-se ajudar os mesmos a clarificar as suas concepções de aprendizagem e deve motivar-se os alunos a ir ao encontro de novas aprendizagens. Para seguir estes pontos, o professor deve acompanhar o trabalho dos alunos, deve conhecê-los e orientar as suas aprendizagens. Barbeiro (1999, p.76) refere, tendo como base as afirmações de diversos autores, que a “colaboração na escrita de um texto constitui uma via para a explicitação das ideias dos alunos, para a descoberta de novas possibilidades e a consciencialização das características do texto escrito.”.

A terceira questão: “Quando a produção escrita requer a criatividade do aluno, esta deve ser apoiada e orientada pelo professor?”. Esta questão vai ao encontro da anterior com a particularidade do aluno utilizar a sua criatividade na produção escrita que realiza.

Tal como na aprendizagem da produção escrita, onde o aluno deve ser apoiado e orientado em todo o processo, também na criatividade escrita o processo deve ser apoiado e orientado, uma vez que, os alunos necessitam de estimular a sua criatividade na escrita. Como explicitado no quadro teórico, a criatividade constitui-se como uma faculdade do sujeito que pode e deve ser desenvolvida como instrumento de descoberta, de resolução de problemas e de autoafirmação (Barbeiro, 1999, p.75). Para os alunos trabalharem a sua imaginação e criatividade é preciso ensiná-los a fazerem-no. Para isso eles devem primeiro tomar contacto com essa característica e

aperfeiçoa-la com o auxílio do professor, esta ajuda pode até nem ser direta, como foi possível constatar. O apoio do professor pode surgir no planeamento de tarefas que sejam mais orientadas e apoiadas para o aluno treinar progressivamente a sua criatividade.

Por fim, apresenta-se a questão que mais suscitou controversa ao longo da investigação: “Ao orientarmos uma produção de escrita criativa estamos a limitar a criatividade do aluno que a realiza?”. Nesta questão está presente a fragilidade desta investigação que demonstra que apesar de a criatividade ser uma capacidade desenvolvida pelo próprio sujeito que a produz, num ambiente livre, é necessária uma orientação externa para auxiliar o aluno a iniciar o seu treino na criatividade escrita.

Na entrevista realizada à professora cooperante foi possível interpretar que a sua opinião acerca da questão é de que, de alguma maneira, ao estarmos a apoiar a produção escrita de um aluno estamos a condicionar a sua criatividade própria.

A resposta a esta questão está intimamente ligada com o tipo de auxílio que é prestado e cada sujeito terá a sua própria perspetiva.

Respondidas às questões iniciais, agora juntamente com a apresentação e interpretação dos dados recolhidos no contexto de investigação, é possível concretizar a resposta à questão de investigação: **“Em que medida é que a orientação e o apoio à produção de textos contribui para o desenvolvimento da criatividade escrita?”**

A resposta à questão colocada revelou-se afirmativa, uma vez que os resultados obtidos numa segunda fase de tarefas, mais apoiadas e orientadas, apresentaram melhorias relativamente às tarefas realizadas numa primeira fase de tarefas, menos orientadas e apoiadas.

Revelando-se o estudo positivo, importa agora apresentar os resultados conseguidos, a partir da análise documental, enquadrados com a teoria também ela apresentada.

Partindo do ponto anterior, “Apresentação e Interpretação da Intervenção”, onde foram interpretadas as observações, notas de campo e toda a análise documental, conseguidas durante a intervenção, foi possível identificar que numa primeira fase de tarefas, com menos apoio e orientação, os alunos demonstraram insegurança e algum desinteresse pelas tarefas que realizavam. De forma a justificar este comportamento Santos & Serra (2011) referem que sempre que se propõe a “liberdade total” na escrita, como, de certa forma, aconteceu na

primeira fase de tarefas, a reação do aluno será de bloqueio. Quer isto dizer que, por mais que a tarefa seja estimulante, os alunos ao depararem-se com uma situação de insegurança numa tarefa que não lhes seja familiar, bloqueiam e acabam por se desinteressar da mesma.

Na análise documental da primeira fase de tarefas foi possível interpretar que as produções escritas eram, na sua maioria, muito curtas, possuíam um vocabulário pouco rico, por vezes até insuficiente. O vocabulário era também muito centrado nas palavras sugeridas na apresentação das tarefas. No seu geral as produções escritas apresentavam falhas na construção das frases e na pontuação, culminando, dessa forma, em frases pouco claras e um pouco confusas.

As dificuldades dos alunos foram perceptíveis pelos diversos comentários que estes realizavam ao longo das tarefas. Mostravam incerteza no que faziam e desconforto por não conhecerem os passos que deveriam seguir. Recordando as palavras de Pires (2002, p.121), “escrever exige motivação, orientação, reflexão e sobretudo a capacidade de (re)encontrar o caminho e (re)começar.”. Neste sentido é possível afirmar que nas primeiras tarefas os alunos necessitavam de motivação e orientação para encontrarem o seu caminho, para depois serem eles próprios a traçarem todo esse percurso autonomamente.

Relativamente à segunda fase de tarefas realizadas, foi possível interpretar, nas observações conseguidas, que alguns alunos sentiam uma certa ansiedade, uma vez que recordavam as tarefas semelhantes que tinham realizado anteriormente. Quando a tarefa era apresentada e depois iniciada a produção escrita, era visível uma maior segurança por parte dos alunos. Como tinham mecanismos de apoio sentiam-se confortáveis para colocar questões e aprofundar a produção escrita, Pereira (2008, p. 89) afirma que “para que os alunos acedam à racionalidade do sistema da escrita é preciso, sistematicamente, apoiá-los para que eles vençam a sua insegurança escritural.”

A interpretação da análise da segunda fase de tarefas demonstra que os alunos conseguiram vencer essa insegurança, uma vez que o vocabulário utilizado aumentou significativamente, tornando-se, também, mais adequado ao contexto das tarefas. Relativamente à coerência e organização das frases, apesar de ainda apresentarem algumas falhas, revelaram uma grande evolução.

A criatividade previa-se ser mais difícil de analisar, uma vez que, não existem parâmetros de avaliação específicos. Mas, com os dados de análise utilizados foi possível interpretar que com o apoio que foi disponibilizado na segunda fase de tarefas, os alunos organizavam as suas produções escritas de uma forma mais precisa e pormenorizada, apresentando mais atenção à adequação dos tempos verbais, ao uso dos pronomes pessoais e possessivos, conferindo mais pormenores aos adjetivos e selecionando com maior precisão as palavras que empregavam. As produções adequavam-se mais, numa fase de tarefas mais apoiadas, aos objetivos das tarefas pretendidas: descrição, narrativa e mudança de elementos de um texto.

De uma forma geral, a investigação revelou o seu sucesso, demonstrando que os alunos conseguiram produzir textos mais enriquecidos criativamente em tarefas com uma planificação mais apoiada e orientada. Ainda assim, acredita-se, a partir dos dados apresentados no enquadramento teórico, que o sucesso alcançado poderia ter sido muito superior se o tempo de realização da investigação fosse maior. Esta afirmação é feita por se reconhecer o processo de aprendizagem da produção escrita como complexo e demorado, este facto ganha maior destaque ao se juntar à aprendizagem do domínio da criatividade dos alunos. Acredita-se que com uma maior disponibilidade para desenvolver a investigação esta apresentaria resultados muito mais significativos.

Uma vez sintetizada a interpretação da análise documental conseguiu-se concluir que a criatividade escrita enriqueceu numa segunda fase de tarefas mais orientada e apoiada. De recordar que esta análise foi realizada a partir de uma amostra de seis alunos, de um total de vinte e quatro.

Tendo sido já referida a dificuldade sentida do tempo disponível para a realização do estudo concerne agora a identificação das outras dificuldades que foram vividas e ultrapassadas ao longo da investigação, pois acredita-se que todas as dificuldades sentidas contribuíram para enriquecer a reflexão apresentada e para o aprofundamento da investigação.

Inicialmente foi sentida a dificuldade de definir os objetivos da investigação. A ansiedade de querer colocar o trabalho em prática atrapalhou, de certa forma, a definição e precisão dos objetivos que se pretendia seguir e essa indefinição atrasou a organização do projeto, que só ganhou o seu rumo a meio do estágio de intervenção. Mas acredita-se que esse atraso levou a um olhar mais claro do que, realmente, se pretendia atingir.

A escolha das tarefas, em particular a escolha e planificação da terceira tarefa revelou muitas dificuldades que acabaram por se refletir no momento da realização da tarefa. Com esta falha houve uma maior ponderação sobre a forma como se deveria organizar e estruturar as tarefas daquele momento em diante. Percebeu-se que na investigação a preparação é fundamental para qualquer ocorrência e que se deveria ter planeado todas as possíveis dificuldades dos alunos. Pois, tal como é referido por Gomes, et al. (1991, p.21), o professor deve saber gerir as suas aulas, planificando-as de forma a ir ao encontro das capacidades dos seus alunos, dos objetivos que se pretendem alcançar e das experiências que se pretendem estimular.

Outra dificuldade sentida prendeu-se com a organização dos procedimentos de recolha e tratamento de dados, em especial a estruturação da tabela de análise dos dados documentais recolhidos. Esta dificuldade deveu-se à incerteza de como avaliar uma suposta evolução criativa nas produções escritas dos alunos. Considera-se que esta dificuldade foi ultrapassada, visto que a tabela conseguida disponibilizou dados suficientes para interpretar as evoluções nas tarefas dos alunos, conferindo, posteriormente, a evolução criativa de cada par de tarefas.

Relativamente às aprendizagens conseguidas durante a investigação, é possível afirmar que toda a investigação se revelou repleta de descobertas e de momentos reflexivos.

Ao longo de todo o percurso sempre se procurou encontrar diferentes perspetivas e ideias acerca do tema, indagou-se não reduzir o tema àquilo que se perspetivava inicialmente, assim como se tentou que diferentes profissionais presentes no contexto de estágio fornecessem a sua opinião acerca do assunto, procurou-se recolher uma bibliografia que abrangesse diferentes perspetivas acerca dos temas abordados na teoria e procurou-se ter uma participação ativa ao longo de todo o percurso, tentando compreender as observações conseguidas interpretando as notas de campo e escolhendo a melhor forma de analisar a documentação recolhida.

Uma das grandes aprendizagens conseguidas, com a concretização de toda a investigação, prende-se com a importância do papel do professor no processo de iniciação à escrita e em sessões de escrita criativa. Esta aprendizagem foi muito importante para a explicitação de toda a investigação e, acima de tudo, muito importante para mim enquanto futura profissional de educação. De acordo com as pesquisas realizadas é defendido que o papel do professor deve

ser de orientador da aprendizagem dos alunos, apoiando-os na interação entre os seus problemas, os conhecimentos e experiências (Gomes, et al., 1991, p.43).

No que concerne às sessões de escrita criativa o papel do professor também não deve passar despercebido, uma vez que este deverá ter consciência que toda a sua atuação marca decisivamente a criatividade dos alunos. Na perspectiva de Santos & Balancho (1993, p.94) o papel do professor passa por “estimular e praticar a criatividade, em vez de a reprimir sistematicamente, em nome da disciplina e dos preconceitos.”

O professor deve criar um clima colaborativo dentro da sua sala de aula, deixando os seus alunos confortáveis para criarem, apoiando-os nos seus receios e inquietações. Deve também gerir as suas aulas, adaptando-as aos seus alunos, aos objetivos e conteúdos de ensino, encontrando estratégias que possibilitem as aprendizagens pretendidas.

Retomando a prática realizada, para ajudar a estimular nas crianças o prazer pelas tarefas que foram realizadas, procurou-se encontrar estratégias para as assemelhar a uma atividade lúdica, com uma apresentação que despertasse o interesse dos alunos em descobrir o resultado final, pois como refere Santos & Serra (2011, p. 181) quando nos envolvemos num jogo pelo prazer de enfrentar o desafio fazemo-lo até ao fim e esse processo tornasse motivador de descobertas.

Uma outra aprendizagem que se considera de grande importância, deveu-se à junção do papel enquanto investigadora e de estagiária interventiva. O desenvolvimento do projeto foi realizado durante a prática de estágio, em conjunto com uma outra colega, também ela a desenvolver o seu próprio projeto de investigação. Esta situação fez com que toda a planificação semanal acarretasse uma maior organização, o que, de certa forma, se pensa ter contribuído para o trabalho de uma prática futura enquanto docente e investigadora.

Falo no papel de futura investigadora porque é fundamental que uma educadora de infância e uma professora de 1.º ciclo desempenhem as funções de investigação uma vez que qualquer profissional de educação encontra-se sempre em constante reflexão, visto que no ensino estão sempre a surgir novas descobertas e existe ainda muito para pesquisar e discutir.

Acredita-se que a realização da presente investigação pode ter sido apenas mais uma opinião acerca de um assunto já muito discutido, mas, para mim tornou-se fundamental para construir

a minha identidade enquanto profissional de educação. Ajudou-me a refletir acerca do papel enquanto investigadora, incentivou-me a refletir com maior precisão acerca da minha intervenção e das minhas conceções sobre o ensino da escrita e a introdução da escrita criativa.

Em jeito de conclusão, de referir que toda a concretização do projeto ajudou-me a refletir sobre a minha prática, com especial atenção na planificação de tarefas na área da língua portuguesa, pois após esta investigação considero que, nesta área, a concretização de uma planificação bem estruturada é fundamental para se ter consciência das fragilidades que possam surgir. Contemplo que esta investigação termina com uma atenção redobrada para esta área, e que o meu papel enquanto futura professora irá refletir estas aprendizagens.

Finalizo com as palavras de Vygotsky que refletem a importância que o estímulo da criatividade literária tem para uma criança.

“O sentido e a importância desta criação literária residem no facto de ela permitir à criança fazer uma viragem brusca no desenvolvimento da imaginação criativa, imprimindo uma nova direção à sua fantasia que permanecerá para o resto da vida.”

(Vygotsky, 2012, p.113)

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editores, S.A.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Bach, P. (1991). *O Prazer na Escrita*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Balancho, M. J., & Coelho, F. M. (1996). *Motivar os Alunos criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a Expressão Escrita consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J. B. (1999). *O Ensino da Escrita da teoria às práticas pedagógicas*. Universidade do Minho.
- Cavacas, F., Gomes, A. I., Casteleiro, J. M., Martins, M. A., Ribeiro, M. A., Ferreira, M. J., & Grilo, M. J. (1991). *Guian do Professor de Língua Portuguesa - 2.º Nível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Condemarín, M., & Chadwick, M. (1987). *A Escrita Criativa e Formal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Contente, M. (1995). *A leitura e a Escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Colégio Internato dos Carvalhos.
- Editores, T. (2007). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Texto Editores.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1984). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gloton, R., & Clero, C. (1976). *A atividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gomes, A., Fernandes, A., Cavacas, F., Gonçalves, J., Gonçalves, M., Ribeiro, M. A., . . . Grilo, M. J. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, I., & Santos, N. L. (2005). Literacia emergente: "É de pequenino que se torce o pepino!". *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa*, 1-12.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (agosto de 2010). Ciências e Cognição. *A motivação escolar e o processo de aprendizagem*. Porto, Porto, Portugal: Centro de Investigação em Psicologia e Educação.
- Ludke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Mancelos, J. d. (2013). *Introdução à Escrita Criativa*. Lisboa: Edições Colibri
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta.
- Martins, M. A., Gomes, A., Cavacas, F., Ribeiro, M. A., Ferreira, M. J., & Grilo, M. J. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa - 3.º Nível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- Menéres, M. A. (1993). *O que é Imaginação*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças: como fazer bons leitores e escritores para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Pires, A. (2002). *Escrever, um Ato de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Santos, A. M., & Balancho, M. J. (1993). *A criatividade no Ensino do Português*. Lisboa: Texto editora.
- Santos, M. E. (Janeiro/Março de 2008). Escrita Criativa. *Revista Noesis*, pp. 24-49.
- Santos, M. F., & Serra, E. (2007). *Quero ser Escritor: Manual de escrita criativa para todas as idades*. Lisboa: Oficina do livro.
- Silva, I. M. (2005). *Contributos para o ensino da escrita*. Porto: Edições ASA .
- Sirau-Blatchfrd, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para Educação de Infância*. Lisboa: Texto editora.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Lisboa: Dinalivro.

Produções Académicas consultadas:

Baptista, A. (2014). *A escrita colaborativa no 1.º ciclo no ensino básico*. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação. Dissertação de mestrado. Disponível em:

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/7374/1/Projeto%20-%20A%20escrita%20colaborativa%20no%201%C2%BA%20ciclo%20AnaBaptista.pdf>

Costa, B. (2013). *Incentivar a escrita criativa: o texto literário como polo inspirador no 1.º e no 2.º ciclo do ensino básico*. Universidade do Minho. Dissertação de mestrado. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28992/1/Bruna%20Augusta%20Ribeiro%20Costa.pdf>

Machado, S. (2012). *A escrita criativa no 1.º ciclo*. Instituto Politécnico de Beja. Educação e Ciências Sociais e do Comportamento. Dissertação de mestrado. Disponível em:

http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3911/1/Escrita%20Criativa%20no%201%C2%BA%20Ciclo_Susana%20Machado.pdf

Nunes, C. (2013) *Estratégias de abordagem à escrita criativa em educação pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores. Departamento de Ciências da Educação. Dissertação de mestrado. Disponível em:

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3114/1/DissertMestradoCatarinaMachadoPamplo naNunes2013.pdf>

Ribeiro, S. (2014). *A função dos mapas de histórias no desenvolvimento das competências da escrita narrativa em crianças do 1.º ciclo*. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação. Dissertação de mestrado. Disponível em:

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/7217/1/Relat%C3%B3rioSaraRibeiro-Vers%C3%A3oDefinitiva.pdf>

Apêndices

Apêndice I – Planificação primeira tarefa	93
Apêndice II – Planificação segunda tarefa.....	95
Apêndice III – Planificação terceira tarefa	97
Apêndice IV – Planificação quarta tarefa	102
Apêndice V – Planificação quinta tarefa	105
Apêndice VI – Planificação sexta tarefa.....	107
Apêndice VII – Grelha de avaliação conjunta de tarefas.....	110
Apêndice VIII – Exemplo de grelha de avaliação de uma par de tarefas	111
Apêndice IX – Tabelas de análise da 1ª e 4ª tarefa.....	112
Apêndice X – Tabelas de análise da 2ª e 5ª tarefa	118
Apêndice XI – Tabelas de análise da 3ª e 6ª tarefa.....	124
Apêndice XII – Guião de entrevista à professora cooperante.....	130

Apêndice I – Planificação primeira tarefa

Domínio: Português

Subdomínio: Escrita

Objetivos programáticos/metapas visadas:

- Redigir textos:
 - de acordo com um plano previamente elaborado com o professor;
 - respeitando as convenções gráficas, ortográficas e de pontuação;
 - evitando repetições.
- Elaborar uma descrição – de uma cena, objeto, paisagem, personagem...
- Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza, por iniciativa própria em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos...);

Conteúdos de ensino:

- Textualização;
- Texto descritivo;

Recursos: folha de linhas

Duração: 120 minutos

Apresentação

A tarefa é iniciada perguntando à turma o que são biografias. Os alunos não conseguirão responder a tal questão, sendo-lhes de seguida dado um exemplo e a devida explicação do que se trata.

Será proposto que todos tentemos elaborar as biografias uns dos outros, mas sem sabermos de quem se trata.

Realização da tarefa

Em conjunto será decidido as questões que têm que ser referidas ao longo da descrição que será feita do colega. Os alunos poderão não se mostrar recetivos inicialmente devendo existir uma ajuda inicial para que consigam todos participar.

“O que nós precisamos de saber para que consigamos descobrir de quem é a descrição?”. A esta questão poderá ser dada a resposta “o nome” que será a grande regra a ser utilizada, não podemos dizer o nome da pessoa, apenas dar algumas indicações.

A partir de algumas questões-chave colocadas por nós é pretendido que os alunos consigam chegar aos seguintes pontos:

- Altura (alta ou baixa)
- Género (menino ou menina)
- Cor e comprimento do cabelo
- O que gosta
- O que não gosta

Outra regra para a construção da biografia é que não pode apenas responder às indicações, terá que criar um texto, numa história ou até em rimas. Os alunos poderão acrescentar as questões que quiserem às que já estão indicadas.

A atribuição dos nomes será aleatória e nunca poderá ser revelada.

Durante a elaboração dos textos será valorizada a criatividade e a expressão escrita do aluno, não propriamente os erros ortográficos. No entanto sempre que algum aluno questione a forma como determinada palavra deve ser escrita poderemos auxiliar.

A grande dificuldade da tarefa prende-se com a falta de confiança que alguns alunos poderão ter ao iniciar a escrita, para estes alunos poderemos dar algumas sugestões da forma como devem começar a sua escrita, sem no entanto realizar o trabalho pelos alunos.

Quando todos terminarem, cada um deverá ler a sua descrição à turma, sem nunca mencionar o nome do colega.

Após a leitura a turma deve tentar adivinhar quem são os colegas descritos.

Avaliação

A tarefa será avaliada a partir da criatividade dos alunos, dos processos que realizam para a construção do texto. E a expressão escrita e oral que demonstram.

Apêndice II – Planificação segunda tarefa

Domínio: Português

Subdomínio: Escrita

Objetivos programáticos/metaspasadas:

- Planificar pequenos textos em colaboração com o professor: organizar e pesquisar informação.
- Redigir textos:
 - de acordo com um plano previamente elaborado com o professor;
 - respeitando as convenções gráficas, ortográficas e de pontuação;
 - evitando repetições.
- Escrever pequenas narrativas;

Conteúdos de ensino:

- Textualização;
- Texto narrativo;

Recursos: folhas de linhas A4

Duração: 100 minutos

Apresentação

A tarefa é iniciada informando a turma que vamos ter uma aula para sonhar, para dar “asas à imaginação” e colocar toda a criatividade numa folha de papel.

Os alunos deverão se mostrar entusiasmados e, ao mesmo tempo curiosos. Neste momento é descrito o que irá acontecer. Será mostrada à turma uma imagem (projetada no quadro).



Realização da tarefa

Será pedido a cada aluno que diga uma palavra que a imagem lhe transmita, algo que quando olha para a imagem esta lhe lembre. Todas as palavras serão registadas no quadro. Alguns alunos poderão sentir dificuldade em transmitir uma palavra, poderemos auxiliar colocando alguma questão acerca da imagem.

No final é previsto existirem cerca de quinze palavras, contando com algumas repetições.

Depois da lista de palavras realizada segue-se o momento de agrupá-las por categorias (podendo ser as personagens; os sentimentos, entre outros).

Pretende-se que os alunos acompanhem o registo, tanto da lista de palavras como os restantes procedimentos.

Segue-se a criação de um mapa conceptual, ou um esquema de ideias, onde em conjunto é criada a discussão a partir das diferentes ideias/palavras dos alunos.

Após o momento de discussão e quando definido o esquema de ideias, é o momento de iniciar o rascunho do texto sobre a nossa imagem.

É previsto diferentes interpretações, mesmo seguindo as indicações organizadas em grande grupo e esse será o objetivo do trabalho que a partir de uma imagem encontrem formas de estruturar um texto e criar uma narrativa.

Após a última experiência de escrita criativa, alguns alunos poderão antecipar-se dizendo logo que não são capazes de escrever um texto. Nesse momento iremos incentivar os alunos a começar, criando uma interpretação sua do mapa de conceptual realizado.

Discussão/ Avaliação

A principal discussão da tarefa realizar-se-á em grande grupo, como já foi referido, os alunos irão assumir um papel de organizadores da história, trazendo as suas ideias, organizando-as e depois interpretando-as.

A avaliação das aprendizagens prende-se com as interpretações que os alunos fazem da imagem, da forma como expõem as suas ideias e a criatividade que assumem.

Apêndice III – Planificação terceira tarefa

Subdomínio: Escrita

Objetivos programáticos/metapas visadas:

- Redigir textos:
 - de acordo com um plano previamente elaborado com o professor;
 - respeitando as convenções gráficas, ortográficas e de pontuação;
 - evitando repetições.
- Utilizar materiais de apoio à produção escrita;
- Escrever pequenas narrativas;
- Rever os textos, com apoio do professor.

Conteúdos de ensino:

- Textualização;
- Progressão temática, configuração gráfica;
- Texto narrativo.

Recursos: Quadro, projetor, ficha com história e espaço com linhas para reconstrução; lápis e borracha.

Duração: 100 minutos

Apresentação

A tarefa é iniciada entregando aos alunos a ficha com a história e as questões da tarefa, pedindo aos alunos que iniciem a leitura da fábula “A raposa que perdeu a cauda”.

Inicialmente a história será lida pelo adulto de forma a demonstrar aos alunos o modelo de leitura a seguir. Posteriormente será pedido a alguns alunos que leiam excertos da história.

Lê a história

A raposa que perdeu a cauda

Uma raposa foi apanhada numa armadilha. Conseguiu escapar, mas ficou sem a cauda porque a armadilha a cortou.

Sentindo-se envergonhada e ridícula, pensou convencer as outras raposas a cortarem também as suas.

Reuniu um bom número de amigas e explicou-lhes que sem cauda, não só ficariam muito mais bonitas, mas também se livrariam de um peso inútil.

Ouvindo isto, uma das raposas interrompeu-a e perguntou-lhe:

- Se não tivesses perdido a tua cauda, também nos aconselharias a cortar as nossas?

Fábula de Esopo

Realização da tarefa

Após a leitura será perguntado aos alunos se existe alguma palavra que não conheça o significado ou que não perceba, para que a história se torne compreensível por todos.

Depois da leitura são lidas as questões presentes na ficha e interpretadas em conjunto.

- ✓ Sublinha no teu texto as palavras que tenham a letra **p**.

- ✓ Vamos agora substituir as palavras que sublinhas-te por outras, que não tenham a letra **p**.

A partir da exploração das questões será apresentada a tarefa à turma. Explicando que terão de procurar na história as palavras que tenham a letra “p” e substituir essas palavras por outras, não se podem esquecer que a sua história é um desafio e que terão de estar atentos a todos os pormenores, não podendo deixar nenhuma palavra coma letra “p”.

Depois será realizada uma leitura omitindo as palavras sublinhadas, para que os alunos se motivem para a tarefa e percebam a utilidade das palavras que foram sublinhadas.

A exploração da história e respetiva substituição de palavras, onde exista a letra “p”, será realizada em grande grupo, querendo dizer que apesar de cada um vir a criar a sua própria reconstrução da história, será realizada a exploração de palavras em grande grupo, mostrando aos alunos diferentes opções a tomar.

As palavras detetadas pelos alunos e depois em grande grupo serão:

- Raposa;
- Perdeu;
- Apanhada;
- Escapar;
- Porque;
- Pensou;
- Explicou-lhes;
- Peso;
- Interrompeu-a;
- Perguntou-lhe;
- Perdido.

Será projetada a história no quadro, para todos poderem acompanhar o desenvolvimento da tarefa. Quando surge uma palavra para substituir (por ter a letra “p”), será pedido o apoio de todos os alunos para encontrar palavras para a substituir, essas palavras serão registadas no quadro para cada um tomar a sua opção de escolha. Caso exista dificuldade na procura de palavras os alunos poderão consultar os seus dicionários para procurar o significado da palavras e assim encontrar um sinónimo que se adeque ou, poderá também ser consultado um dicionário *online*, uma vez que o computador da sala o possui.

Em algumas palavras por substituir será utilizada o sinónimo da palavra, noutras palavras será utilizada uma palavra ou expressão que faça corresponder a um significado semelhante e que não descontextualize a história.

Com as opções que cada um tomou, na substituição das palavras sublinhadas, deverão reescrever a história na outra parte da ficha abaixo demonstrada.

100

A postura do professor será de apoio, respondendo a alguma questão dos alunos, auxiliado em alguma palavra que não conheça o significado, algo que tenha dificuldade em escrever.

No fim as diferentes narrativas serão expostas no quadro de cortiça da sala para todos puderem ler as histórias criadas pelos colegas.

Discussão/avaliação

A discussão da tarefa será realizada no momento de exploração da ficha, com a interpretação das questões pedidas e também na participação dos alunos ao longo da exploração da tarefa.

A avaliação das aprendizagens será focada na criatividade dos alunos e na organização dos diferentes elementos da sua história.

Apêndice IV – Planificação quarta tarefa

Subdomínio: Escrita

Objetivos programáticos/metapas visadas:

- Redigir textos:
 - de acordo com um plano previamente elaborado com o professor;
 - respeitando as convenções gráficas, ortográficas e de pontuação;
 - evitando repetições.
- Utilizar materiais de apoio à produção escrita;
- Elaborar uma descrição – de uma cena, objeto, paisagem, personagem...
- Rever os textos, com apoio do professor.

Conteúdos de ensino:

- Textualização;
- Texto descritivo.

Recursos: Quadro, folha de linhas, lápis e borracha.

Duração: 120 minutos

Apresentação

A tarefa é iniciada perguntando à turma se recordam a tarefa em que descrevemos um amigo da turma. Tarefa onde tirando o nome de um colega, à sorte, teriam que descrevê-lo através de aspetos físicos e psicológicos, para toda a turma descobrir de quem se tratava.

Ao recordar a tarefa é realizada a leitura de uma das descrições realizadas anteriormente e, colocada a questão “Se eu descrevesse este menino a uma pessoa que nunca o tivesse visto, acham que ela o conseguiria encontrar, caso ele estivesse a ser procurado?”

Realização da tarefa

Este será o desafio proposto à turma, vamos descrever um dos nossos colegas, para que outras pessoas o conseguissem encontrar, caso ele estivesse perdido.

Após a distribuição, são explorados os passos a seguir para realizar a descrição. Sendo os mesmos:

- Algumas das características mencionadas não serão do conhecimento dos alunos, desta forma, as mesmas serão explicadas e ilustradas com imagens representativas da característica em questão.

PROCURA-SE

As descrições serão realizadas numa folha com linhas, específica para a tarefa, sem qualquer espaço para fotografia ou desenho do procurado, toda a descrição do mesmo deverá ser escrita.

Sendo difícil para os alunos descreverem uma pessoa pormenorizadamente sem terem um apoio visual, os alunos poderão assim, observar atentamente o colega que estão a descrever.

Com o terminar das descrições escritas, os alunos realizarão a leitura da descrição do seu procurado, que depois virá a estar exposta no placar no exterior da sala para a restante escola observar.

Avaliação

A tarefa será avaliada a partir da criatividade dos alunos, dos processos que realizam para a construção do texto.

Apêndice V – Planificação quinta tarefa

Domínio: Português

Subdomínio: Escrita

Objetivos programáticos/metaspas visadas:

- Planificar pequenos textos em colaboração com o professor: organizar e pesquisar informação.
- Redigir textos:
 - de acordo com um plano previamente elaborado com o professor;
 - respeitando as convenções gráficas, ortográficas e de pontuação;
 - evitando repetições.
- Escrever pequenas narrativas;

Conteúdos de ensino:

- Textualização;
- Texto narrativo;

Recursos: folhas de linhas A4

Duração: 100 minutos

Apresentação

A tarefa é iniciada mostrando à turma, através de projeção no quadro, uma sequência de imagens.



Realização da tarefa

A sequência de imagens será mantida no quadro e, cada aluno receberá uma ficha com passos a seguir para, a partir da imagem visualizada elaborar uma narrativa.

O primeiro passo apresentado pede aos alunos para identificarem o espaço onde se situa a ação.

No segundo ponto é pedido aos alunos que identifiquem e caracterizem as personagens presentes na sequência de imagens. Na caracterização das personagens, os alunos terão opções para identificarem os elementos que possam caracterizar as personagens.

No terceiro ponto é pedida a identificação do conflito, qual a ação que marca a história da sequência de imagens.

Por fim, os alunos deverão identificar o objeto que se encontra nas imagens e, que de alguma forma irá marcar a futura narrativa.

Quando todos os passos presentes na ficha se encontrarem preenchidos os alunos deverão avançar para a construção da sua narrativa, não esquecendo os passos que identificou e a sequência de imagens que os ajudou a encontrar todos os elementos já identificados.

Discussão/ Avaliação

A principal discussão da tarefa realizar-se-á em grande grupo, como já foi referido, os alunos irão assumir um papel de organizadores da história, trazendo as suas ideias, organizando-as e depois interpretando-as.

A avaliação das aprendizagens prende-se com as interpretações que os alunos fazem da imagem, da forma como expõem as suas ideias e a criatividade que assumem.

Apêndice VI – Planificação sexta tarefa

Domínio: Português

Subdomínio: Escrita

Objetivos programáticos/metapas visadas:

- Redigir textos:
 - de acordo com um plano previamente elaborado com o professor;
 - respeitando as convenções gráficas, ortográficas e de pontuação;
 - evitando repetições.
- Utilizar materiais de apoio à produção escrita;
- Escrever pequenas narrativas;
- Rever os textos, com apoio do professor.

Conteúdos de ensino:

- Textualização;
- Progressão temática, configuração gráfica;
- Texto narrativo.

Recursos: Quadro, projetor, ficha com história e espaço com linhas para reconstrução; lápis e borracha.

Duração: 100 minutos

Apresentação

A tarefa é iniciada contando uma pequena história aos alunos, sobre os animais que viviam numa floresta africana. A partir dessa história, é explicado que um desses animais desapareceu e uma menina chamada Rita anda a procurar desse seu amigo animal.

Perdi o meu amigo Hipólito.

Ele é um hipopótamo grande, pesado e escuro. Tem olhos e orelhas pequenas e boca grande.

O meu amigo é alegre e risonho.

Peço a quem o encontrar, perdido na floresta, que me telefone (100 200 300).

Obrigada

Amiga Rita

Realização da tarefa

O anúncio do hipopótamo desaparecido será entregue aos alunos que, após a leitura e análise do mesmo será explorado em conjunto por toda a turma.

Seguidamente ao anúncio será pedido aos alunos que identifiquem no texto os adjetivos presentes no mesmo, que serão:

- amigo
- grande
- pesado
- escuro
- pequenas
- grande
- alegre
- risonho

Após a identificação dos adjetivos, os alunos deverão escrever o antónimo correspondente a cada um deles. Esta questão poderá trazer dificuldades a alguns alunos, de maneira que, primeiramente será explorado o significado da palavra “adjetivos”, que os alunos reconhecem como as palavras que descrevem pessoas, objetos, locais ou animais, depois serão confirmados os adjetivos identificados pelos alunos no texto e, por fim será realizada a exploração dos antónimos, que representam o contrário de uma outra palavra.

Depois de assinalados os antónimos de todos os adjetivos do texto, os alunos encontraram uma descrição muito diferente do animal que desapareceu. Desta forma, será pedido que os alunos realizem outro texto, com as palavras obtidas através dos antónimos. Podendo criarem outro anúncio, com o mesmo animal ou com outro animal a desaparecer. Ou, se preferirem, realizarem outro texto apenas com a descrição de um animal ou de um objeto.

Apêndice VII – Grelha de avaliação conjunta de tarefas

Campo	Tarefas 1 e 4	Tarefas 2 e 5	Tarefas 3 e 6
Linguístico			
Léxico e Semântica	Utilização de expressões adequadas à descrição. Utilização adequada do tempo verbal e dos pronomes pessoais e possessivos. Uso adequado de adjetivos qualificativos. Acréscimo de ações.	Utilização de palavras e expressões adequadas à narrativa. Utilização adequada dos tempos verbais e dos pronomes pessoais e possessivos. Utilização de novas expressões, vocabulário mais alagado. Acréscimo de ações à narrativa.	Seleção de palavras adequados ao contexto. Utilização adequada dos tempos verbais e dos pronomes pessoais e possessivos. Adequação das palavras selecionadas para substituir outras.
Morfossintaxe	Concordância entre frases. Repetição excessiva das mesmas palavras e conectores.	Concordância entre frases. Expressar elementos do texto narrativo (ação, personagens, espaço e tempo).	Concordância entre frases. Modificação do sentido do texto.
Pontuação	Utilização de sinais de pontuação adequados	Utilização de sinais de pontuação adequados.	Utilização de sinais de pontuação adequados.

Apêndice VIII – Exemplo de grelha de avaliação de uma par de tarefas

	Tarefa X	Tarefa Y
Léxico e Semântica	Análise e interpretação dos documentos tendo em conta os carateres avaliativos presentes no apêndice VII	Análise e interpretação dos documentos tendo em conta os carateres avaliativos presentes no apêndice VII
Morfossintático		
Pontuação	.	

Apêndice IX – Tabelas de análise da 1ª e 4ª tarefa

	Tarefa 1	Tarefa 4
Léxico e Semântica	Utiliza expressões adequadas à descrição. Faz um uso razoável dos tempos verbais, dos pronomes pessoais e possessivos. Os adjetivos que utiliza são apropriados, mas não descrevem de forma precisa.	Utiliza expressões adequadas à descrição. Faz um bom uso dos tempos verbais, assim como dos pronomes pessoais e possessivos. Aplica adjetivos que descrevem de forma precisa, acrescentando vários elementos à sua descrição.
Morfossintático	Utiliza frases muito curtas, não contendo mais que dois adjetivos cada. Num total de 28 palavras utilizou apenas 6 adjetivos.	Existe uma boa ligação entre frases. O total de palavras utilizadas aumentou (68 palavras), assim como o número de adjetivos. A maior repetição de palavras notou-se na palavra “e” quando ligava frases ou expressões e na palavra “é”, utilizada na conjugação do verbo ser.
Pontuação	Devido às frases serem extremamente curtas houve pouca pontuação presente.	Notou-se um cuidado na pontuação utilizada.

Tabela 1 – TABELA DE ANÁLISE ALUNO A

	Tarefa 1	Tarefa 4
Léxico e Semântica	Utiliza expressões adequadas à descrição. Utiliza de forma correta os tempos verbais e os pronomes. Os adjetivos empregues tornam-se insuficientes e não adequados para concretizar a descrição.	Utiliza expressões adequadas à descrição. Faz um bom uso dos tempos verbais e dos pronomes utilizados. Os adjetivos utilizados vão ao encontro das características de quem descreve. Acrescenta vários elementos à descrição.
Morfossintático	Contém apenas duas frases, com algumas repetições de palavras e de conetores. Existe um maior número de substantivos (6), o número de adjetivos é apenas 3.	O número de frases aumenta, deixando de existir um uso excessivo de conetores. As frases são mais clara e esclarecedoras.
Pontuação	Os sinais de pontuação são insuficientes.	A pontuação melhora, ainda notando-se algumas falhas.

Tabela 2 - TABELA DE ANÁLISE - ALUNO B

	Tarefa 1	Tarefa 4
Léxico e Semântica	Utiliza expressões adequadas à descrição e outras desnecessárias. A utilização dos tempos verbais e dos pronomes é feita corretamente. Os adjetivos que emprega tornam-se insuficientes para concretizar a descrição.	Utiliza expressões adequadas para a descrição. Faz uma boa utilização dos tempos verbais e dos pronomes pessoais e possessivos. Os adjetivos que emprega qualificam bem a pessoa descrita. Existe um acréscimo de elementos utilizados na descrição.
Morfossintático	A descrição é realizada em três frases, sempre iniciadas da mesma forma. Existe alguma repetição de palavras e um maior uso de substantivos comuns.	O número de frases que compõem a descrição aumenta assim como o número de adjetivos utilizados. As frases concordam entre si, existindo coerência ao longo da descrição.
Pontuação	Apresenta falta de pontuação.	Apresenta grandes melhoras na pontuação. Substitui alguns conectores por vírgulas.

Tabela 3 - TABELA DE ANÁLISE ALUNO J

	Tarefa 1	Tarefa 4
Léxico e Semântica	Utiliza expressões adequadas à descrição. Utiliza adequadamente os tempos verbais e os pronomes pessoais e possessivos. Emprega adjetivos corretos.	Utiliza expressões adequadas e utiliza corretamente os tempos verbais e os pronomes possessivos e pessoais. Utiliza adjetivos adequados à descrição e acrescenta elementos à descrição
Morfossintático	Faz uma descrição longa de 86 palavras, mas toda numa só frase, repetindo muitas palavras, essencialmente quando ligava frases ou expressões.	Faz uma descrição com um menor número de palavras, mas com frases mais claras e organizadas. O número de palavras repetidas diminui.
Pontuação	Apresenta algumas falhas na pontuação.	Apresenta uma pontuação adequada.

Tabela 4 - TABELA DE ANÁLISE - ALUNO M

	Tarefa 1	Tarefa 4
Léxico e Semântica	Utiliza expressões adequadas à descrição e algumas desapropriadas de uma descrição. Emprega corretamente os tempos verbais e os pronomes pessoais e possessivos, apesar do uso excessivo do pronome pessoal “ele”.	Utiliza expressões adequadas à descrição. Apresenta algumas falhas na utilização dos tempos verbais. Utiliza adjetivos adequados à descrição e acrescenta muitos elementos descritivos.
Morfossintático	Descrição com frases curtas, com repetição de palavras. Frases concordantes entre si. Uso de um grande número de substantivos.	Existe concordância nas frases que apresenta. Apresenta uma descrição mais longa e detalhada, com poucas repetições de palavras.
Pontuação	Existem algumas falhas na pontuação.	Existe um maior cuidado na pontuação.

Tabela 5 - TABELA DE ANÁLISE - ALUNO S

	Tarefa 1	Tarefa 4
Léxico e Semântica	Utiliza expressões adequadas a uma descrição e outras desnecessárias para o efeito. Emprega corretamente os tempos verbais e os pronomes pessoais e possessivos. Usa poucos adjetivos qualificativos.	Utiliza expressões adequadas à descrição e emprega adequadamente os tempos verbais e os pronomes. Faz um bom uso dos adjetivos e acrescentou elementos à sua descrição.
Morfossintático	A organização da descrição não é clara e organizada. Usa excessivamente conectores e outras palavras.	A descrição encontra-se bem organizada entre frases que concordam entre si. Utiliza um grande número de adjetivos que caracterizam bem a pessoa.
Pontuação	Sinais de pontuação quase inexistentes ao longo da descrição.	Apresenta algumas falhas na pontuação, mas nota-se um maior cuidado.

Tabela 6 - TABELA DE ANÁLISE - ALUNO T

Apêndice X – Tabelas de análise da 2ª e 5ª tarefa

	Tarefa 2	Tarefa 5
Léxico e Semântica	Utiliza expressões adequadas à narrativa. Demonstra algumas falhas na adequação dos tempos verbais e dos pronomes pessoais e possessivos. As expressões utilizadas cingem-se às apresentadas na chuva de ideias da imagem. Num total de 55 palavras existem 8 verbos que retratam as ações da narrativa.	Utiliza expressões adequadas à narrativa e adequa corretamente os tempos verbais e os pronomes utilizados. As expressões utilizadas vão para além das faladas na apresentação da tarefa. Existe pouca repetição de palavras e um acréscimo do número de ações, foram contabilizados 13 verbos/ações.
Morfossintático	As frases encontram-se confusas, com as ideias pouco organizadas e algumas sem ligações. Está presente a personagem, as ações, apesar de mal organizadas, e o tempo e o espaço da ação.	As frases apresentam uma boa ligação entre elas, existindo coerência ao longo da narrativa. São expressas as ações da narrativa, as personagens, o tempo e o espaço.
Pontuação	A pontuação apresenta muitas falhas significativas.	Existe uma visível melhoria na pontuação.

Tabela 7 - TABELA DE ANÁLISE - ALUNO A

	Tarefa 2	Tarefa 5
Léxico e Semântica	Utiliza expressões adequadas à narrativa, mas pouco organizadas entre elas. Apresenta algumas falhas uso dos tempos verbais. Narrativa curta, com as ações pouco organizadas. As expressões resumem-se à chuva de ideias.	Utiliza expressões adequadas. Faz uma boa utilização dos tempos verbais e dos pronomes pessoais e possessivos. Utiliza expressões para além das faladas na apresentação da sequência e das que se encontram nas imagens. O número de ações é acrescido, assim como os pormenores são valorizados.
Morfossintático	Frases pouco organizadas sem concordância entre si. Expressa a personagem, as ações, o espaço o tempo está indefinido.	Existe concordância entre as frases. São expressos todos os elementos da narrativa (ação, personagens, espaço e tempo). A narrativa é clara e organizada.
Pontuação	Existem muitas falhas na pontuação.	A pontuação ainda apresenta algumas falhas, mas com melhorias.

Tabela 8 - TABELA DE ANÁLISE - ALUNO B

	Tarefa 2	Tarefa 5
Léxico e Semântica	Utiliza palavras e expressões um pouco desacuadas para a narrativa pretendida. Apresenta falhas na adequação dos tempos verbais. Utiliza mais expressões que as apresentadas na chuva de ideias. Apresenta algumas repetições excessivas de palavras e um grande número de substantivos.	Utiliza palavras e expressões adequadas. Apresenta ainda algumas falhas na adequação dos tempos verbais, mas com melhoras. Acresce o número de ações e enriquece o vocabulário que utiliza, colocando mais detalhes nas descrições das ações.
Morfossintático	Apresenta frases com algumas incoerências e com falta de ligação entre elas. Apresenta as personagens e as ações, ainda que pouco organizadas. O tempo e o espaço não são definidos.	Existe concordância entre as frases. Apresenta algumas frases pouco claras, devido às falhas de adequação dos tempos verbais. As frases são organizadas e a sua estrutura é clara. Expressa todos os elementos da narrativa com a exceção do tempo da ação.
Pontuação	Apresenta algumas falhas na pontuação	Apresenta ainda algumas falhas na pontuação.

Tabela 9 - TABELA DE ANÁLISE - ALUNO J

	Tarefa 2	Tarefa 5
Léxico e Semântica	As expressões e palavras utilizadas são adequadas mas não concordam entre si. Apresenta algumas falhas na utilização dos tempos verbais e nos pronomes possessivos. Utiliza expressões diferentes mas não as organiza entre elas.	Utiliza expressões e palavras adequadas. Apresenta um diálogo ao longo da narrativa e, ainda assim não apresenta dificuldades na adequação dos tempos verbais nem dos pronomes. Enriquece a narrativa com um diálogo entre duas personagens, utilizando novas expressões e enriquecendo as ações da narrativa.
Morfossintático	Falta concordância entre as frases e organização. Os elementos da narrativa encontram-se todos presentes, mas de uma forma pouco clara e desorganizada.	Existem dificuldades na estrutura dos diálogos, mas as frases são claras e organizadas. Expressa todos os elementos da narrativa.
Pontuação	Falta a existência de muitos dos sinais de pontuação.	Apresenta ainda algumas falhas na pontuação.

Tabela 10 - TABELA DE ANÁLISE - ALUNO M

	Tarefa 2	Tarefa 5
Léxico e Semântica	Utiliza expressões e palavras que se aproximam mais de uma descrição. Os tempos verbais e os pronomes são corretamente utilizados. O vocabulário que utiliza cinge-se ao que é possível observar na imagem. O número de ações é muito reduzido. A narrativa é curta, com apenas 48 palavras.	Utiliza palavras e expressões adequadas à narrativa. Utiliza corretamente os tempos verbais e pronomes. Utiliza diferentes ações, com mais pormenores e de uma forma mais organizada. O tamanho da narrativa aumenta assim como o número de verbos e substantivos.
Morfossintático	As frases são bem estruturadas mas existe pouca concordância entre elas. São expressos todos os elementos da narrativa, com a exceção do tempo. A ação também se torna pouco clara.	As frases são bem estruturadas e com ligação entre elas. Expressa todos os elementos da narrativa de forma clara e organizada.
Pontuação	Apresenta ausência de sinais de pontuação.	Apresenta ainda algumas falhas na pontuação.

Tabela 11- TABELA DE ANÁLISE - ALUNO S

	Tarefa 2	Tarefa 5
Léxico e Semântica	Utiliza palavras e expressões que se adequam mais a uma descrição. Utiliza corretamente os tempos verbais e s pronomes pessoais e possessivos. O vocabulário que utiliza restringe-se à descrição da imagem. O número de ações é muito pequeno (5) comparando com o número de substantivos (14)	Utiliza expressões adequadas à narrativa. Apresenta algumas falhas na utilização dos tempos verbais e dos pronomes. O número de palavras aumenta assim como o número de ações/verbos que compõem a narrativa (14). O vocabulário do aluno torna-se mais rico, não se cingindo apenas ao que está nas imagens.
Morfossintático	Existe concordância entre as frases, encontram-se clara e organizadas. O texto não apresenta características de uma descrição de imagem, não contendo todos os elementos da narrativa	Existe algumas falhas na estrutura das frases, com repetições excessivas de palavras. Existe ligação entre frases e estão expressos os diferentes elementos da narrativa (ação, personagens, espaço e tempo).
Pontuação	Apresenta algumas falhas.	Continua com algumas falhas na pontuação.

Tabela 12 - TABELA DE ANÁLISE - ALUNO T

Apêndice XI – Tabelas de análise da 3ª e 6ª tarefa

	Tarefa 3	Tarefa 6
Léxico e Semântica	Utilizou palavras adequadas para substituir. Adequou corretamente os tempos verbais e os pronomes pessoais e possessivos. Seguiu as palavras indicadas na apresentação da tarefa.	Selecionou adequadamente as palavras a substituir. Utilizou corretamente os tempos verbais e os pronomes pessoais e possessivos. Adequou corretamente as palavras substituídas a outros contextos.
Morfossintático	Existe concordância entre as frases e as palavras substituídas mantiveram o sentido do texto.	Existe algumas falhas na concordância das frases, que dificultam o sentido do texto.
Pontuação	Utilizou os sinais de pontuação adequados.	Apresentou poucas falhas na pontuação

Tabela 13-TABELA DE ANÁLISE - ALUNO A

	Tarefa 3	Tarefa 6
Léxico e Semântica	Utiliza palavras adequadas para substituir. Faz uma adequação correta dos tempos verbais e dos pronomes pessoais e possessivos. Procura outras palavras para substituição das selecionadas, sem ser as indicadas na apresentação da tarefa.	Faz uma seleção correta de palavras a substituir. Utiliza adequadamente os tempos verbais e os pronomes pessoais e possessivos. Adequa corretamente as palavras substituídas ao contexto.
Morfossintático	Existe concordância entre as frases e as palavras substituídas mantêm o sentido do texto.	Existe ligação entre as frases, que concordam entre si. Não altera o sentido do texto após as alterações das palavras.
Pontuação	É utilizada uma pontuação correta.	Utiliza uma pontuação adequada.

Tabela 14- TABELA DE ANÁLISE - ALUNO B

	Tarefa 3	Tarefa 6
Léxico e Semântica	As palavras escolhidas para substituir são adequadas ao contexto, mas no entanto seguem as palavras sugeridas na apresentação da tarefa. São utilizados os tempos verbais e os pronomes pessoais e possessivos corretamente.	As palavras escolhidas para substituir foram adequadas. Utiliza adequadamente os tempos verbais e os pronomes pessoais e possessivos. As palavras escolhidas ganharam um novo sentido nas palavras do aluno.
Morfossintático	O texto manteve o mesmo sentido após a substituição das palavras, continuando assim a existir também concordância entre as frases.	O sentido do texto foi alterado, mas as frases têm concordância entre si e o texto encontra-se claro e organizado.
Pontuação	A pontuação utilizada é a adequada.	A pontuação utilizada é a adequada.

Tabela 15- TABELA DE ANÁLISE- ALUNO J

	Tarefa 3	Tarefa 6
Léxico e Semântica	Foram selecionadas palavras adequadas ao contexto. Os tempos verbais e os pronomes foram utilizados corretamente. A reorganização do texto foi feita adequadamente. Usadas palavras sugeridas.	As palavras escolhidas para substituição foram adequadas ao contexto. Os tempos verbais e os pronomes foram utilizados corretamente. Conseguiu adaptar as palavras a um outro contexto.
Morfossintático	As frases concordam entre si e não foi modificado sentido do texto.	Existe concordância entre frases. Foi alterado do texto, mas mantendo o sentido do mesmo.
Pontuação	Utilizada uma pontuação adequada.	Foi utilizada uma pontuação adequada.

Tabela 16- TABELA DE ANÁLISE - ALUNO M

	Tarefa 3	Tarefa 6
Léxico e Semântica	Utilizou palavras adequadas para substituir. Adequa corretamente os tempo verbais e os pronomes. Procurou escolher outras palavras sem ser as faladas na apresentação da tarefa.	As palavras selecionadas são as corretas. Utiliza corretamente os tempos verbais e os pronomes. Adequa as palavras a um novo texto, mas não modifica o sentido do texto.
Morfossintático	Existe concordância entre as frases. O sentido do texto não é alterado.	Existe concordância entre as frases. Apesar das modificações evidentes o sentido do texto não é alterado.
Pontuação	São utilizados sinais de pontuação adequados.	Existem algumas falhas na pontuação.

Tabela 17- TABELA DE ANÁLISE - ALUNO S

	Tarefa 3	Tarefa 6
Léxico e Semântica	São selecionadas palavras adequadas para a substituição, não saindo no entanto da zona de conforto do aluno. Utiliza corretamente os tempos verbais e os pronomes pessoais e possessivos.	Não são substituídas todas as palavras pedidas. É feita uma utilização correta dos tempos verbais e dos pronomes.
Morfossintático	Existe concordância entre as frases, pois apenas são alteradas algumas palavras.	As frases apresentadas têm concordância entre si. Apesar de nem todas as palavras terem sido substituídas corretamente, o sentido do texto é alterado.
Pontuação	É utilizada a pontuação adequada.	Apresenta algumas falhas na pontuação.

Tabela 18- TABELA DE ANÁLISE - ALUNO T

Apêndice XII – Guião de entrevista à professora cooperante

Solicito a sua colaboração para responder à seguinte entrevista, realizada no âmbito do projeto de investigação elaborado durante o tempo da prática pedagógica – estágio. Recordando que o projeto em questão tem como questão-problema “Em que medida é que a orientação e o apoio à produção de textos contribui para o desenvolvimento da criatividade escrita?”

- 1. Considera ser benéfica a realização de tarefas de exploração da criatividade escrita dos alunos numa fase inicial da escrita? Justifique a sua resposta.**
- 2. Na sua prática pedagógica recorre a tarefas que estimulem a imaginação dos alunos para a escrita? Tarefas de que tipo e por que motivo as realiza?**
- 3. Acredita que tarefas que estimulem a criatividade dos alunos poderão contribuir para os alunos criarem gosto pela escrita? De que forma? Justifique a sua resposta.**
- 4. Relativamente à criatividade escrita, considera que existem diferenças nas produções dos alunos, numa tarefa mais livre para uma outra mais apoiada? Em que sentido justifica a sua afirmação?**
- 5. Considera que ao apoiarmos um aluno na produção de um texto criativo estamos de alguma forma a limitar as suas produções escritas e, por sua vez a sua criatividade? Justifique a sua resposta.**

Anexos

Anexo I - Tarefa 1	132
Anexo II - Tarefa 2	133
Anexo III - Tarefa 3	134
Anexo V – Tarefa 5	136
Anexo VI – Tarefa 6	137
Anexo VII – Transcrição de entrevista	138

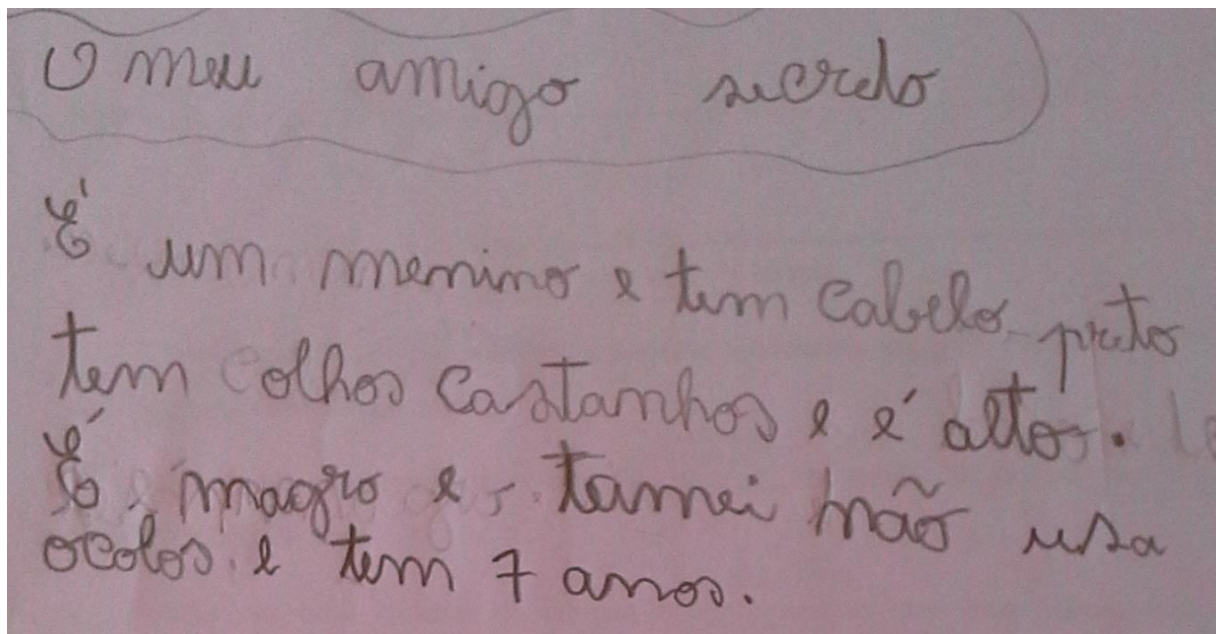
Anexo I - Tarefa 1

Texto original e transcrito de um dos alunos de amostra (Aluna S).

O meu amigo secreto

É um menino e tem cabelo preto, tem olhos castanhos e é alto.

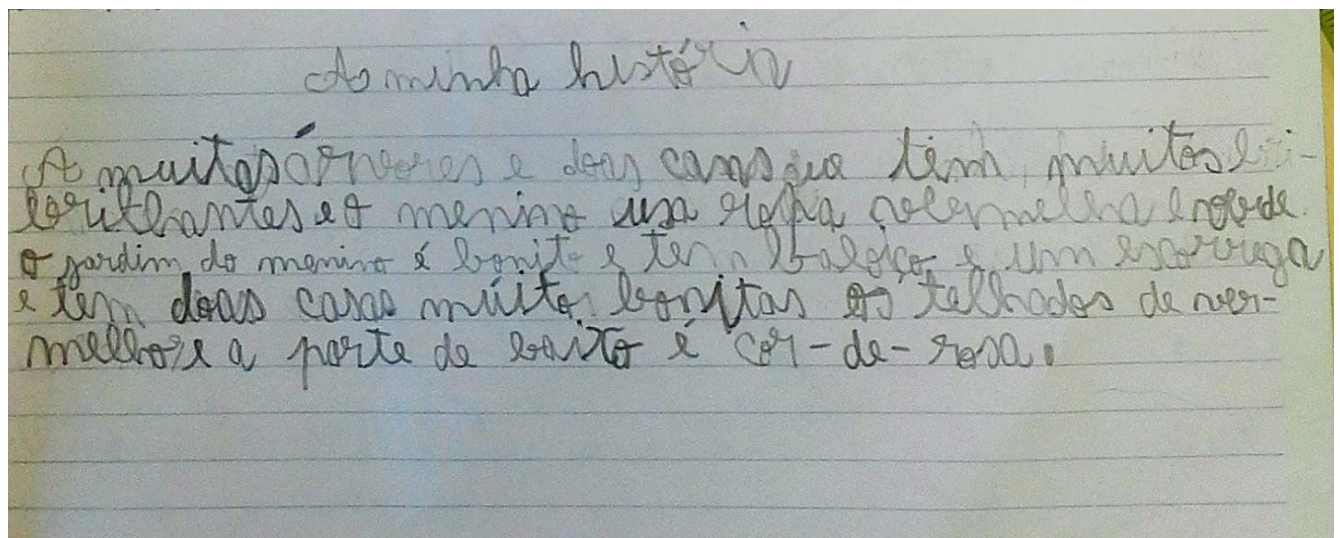
É magro e também não usa óculos e tem 7 anos.



Anexo II - Tarefa 2

Texto original e transcrito de um dos alunos de amostra (Aluno T).

Há muitas árvores e duas casas que têm muitos brilhantes e o menino usa roupa vermelha e verde. O jardim do menino é bonito e tem baloiço e um escorrega e tem duas casas muito bonitas, os telhados de vermelho e a parte de baixo é cor-de-rosa.



Anexo III - Tarefa 3

Texto original e transcrito de um dos alunos de amostra (Aluno J).

A macaca que ficou sem a cauda

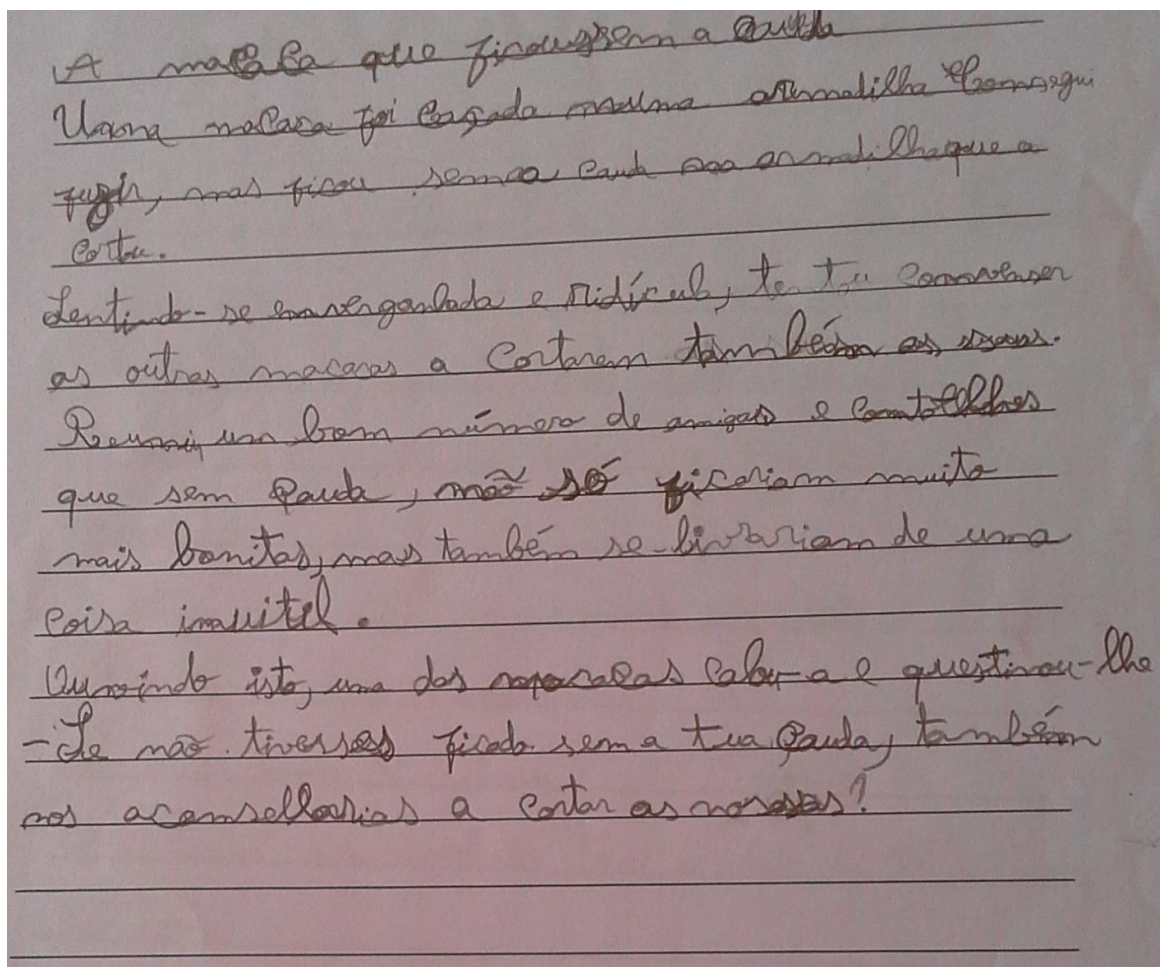
Uma macaca foiçada numa armadilha e conseguiu fugir, mas ficou sem a cauda na armadilha que a cortou.

Sentindo-se envergonhada e ridícula, tentou convencer as outras macacas a cortarem também as suas.

Reuniu um bom número de amigas e contou-lhes que sem cauda ficariam muito mais bonitas, mas também se livrariam de uma coisa inútil.

Ouvindo isto, uma das macacas calou-a e questionou-lhe:

- Se não tivesses ficado sem a tua cauda, também nos aconselharias a cortar as nossas?



Anexo IV – Tarefa 4

Texto original e transcrito de um dos alunos de amostra (Aluna A).

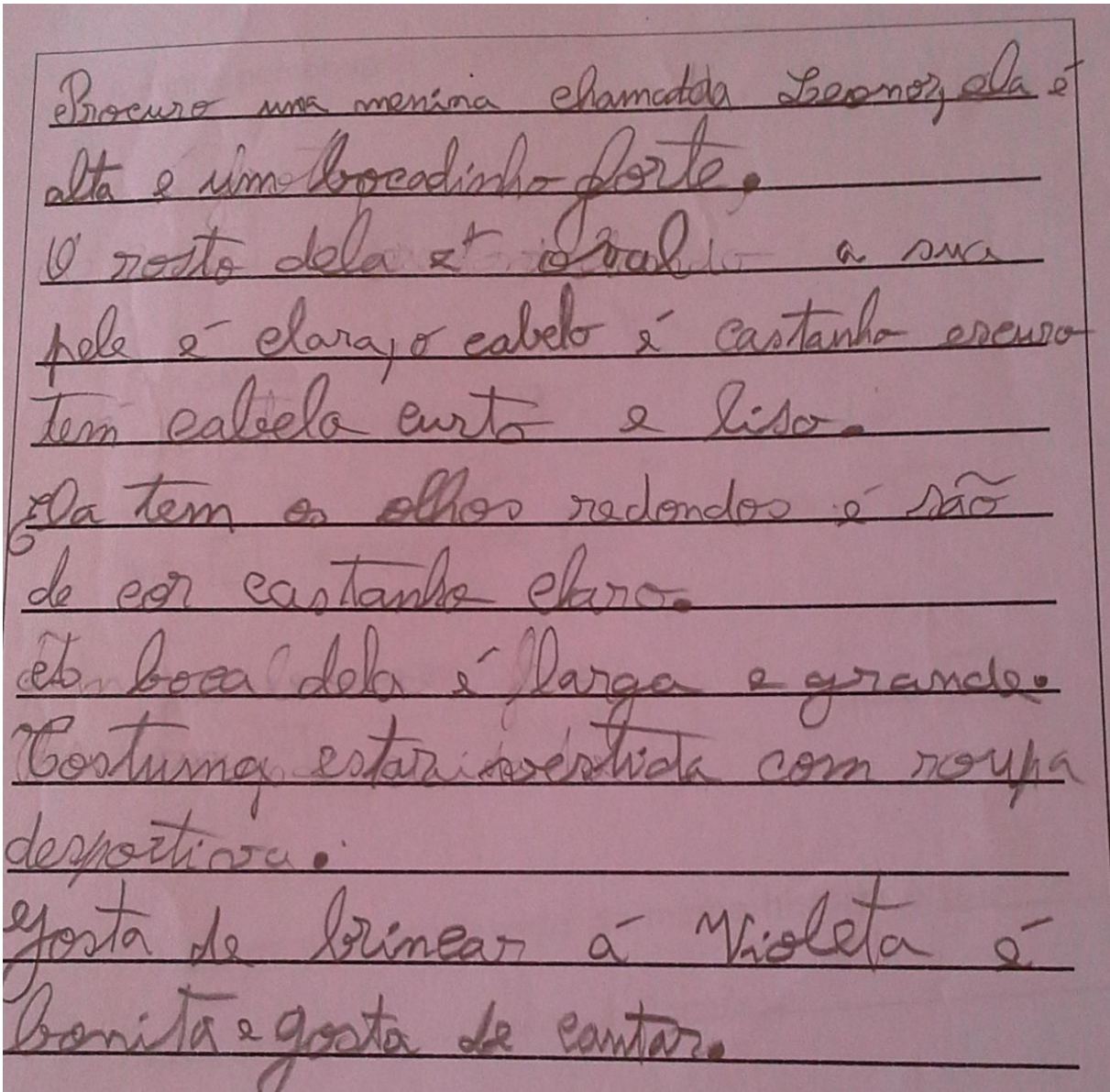
Procuro uma menina chamada Leonor, ela é alta e um bocadinho forte.

O rosto dela é oval a sua pele é clara, o cabelo é castanho escuro tem o cabelo curto e liso.

Ela tem os olhos redondos e são de cor castanho claro.

A boca dela é larga e grande. Costuma estar vestida com roupa desportiva.

Gosta de brincar à Violeta, é bonita e gosta de cantar.



Procuro uma menina chamada Leonor, ela é
alta e um bocadinho forte.
O rosto dela é oval a sua
pele é clara o cabelo é castanho escuro
tem cabelo curto e liso.
Ela tem os olhos redondos e são
de cor castanho claro.
A boca dela é larga e grande.
Costuma estar vestida com roupa
desportiva.
Gosta de brincar à Violeta é
bonita e gosta de cantar.

Anexo V – Tarefa 5

Texto original e transcrito de um dos alunos de amostra (Aluna B).

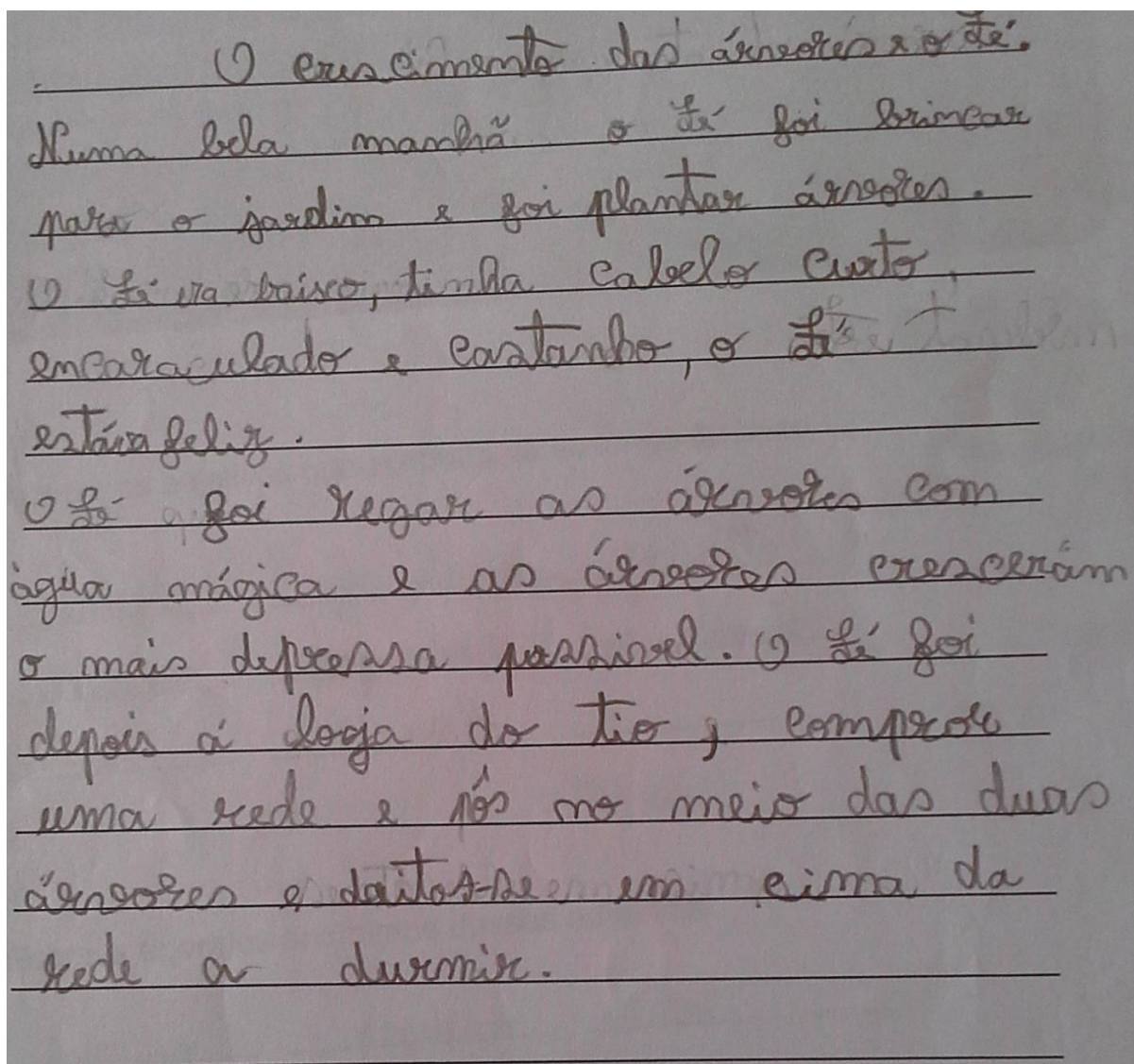
O crescimento das árvores e o Zé

Numa bela manhã o Zé foi brincar para o jardim e foi plantar árvores.

O Zé era baixo, tinha cabelo curto encaracolado e castanho, o Zé era feliz.

O Zé foi regar as árvores com água mágica e as árvores cresceram o mais depressa possível.

O Zé foi depois à loja do tio, comprou uma rede e pôs no meio das duas árvores e deitou-se em cima da rede a dormir.



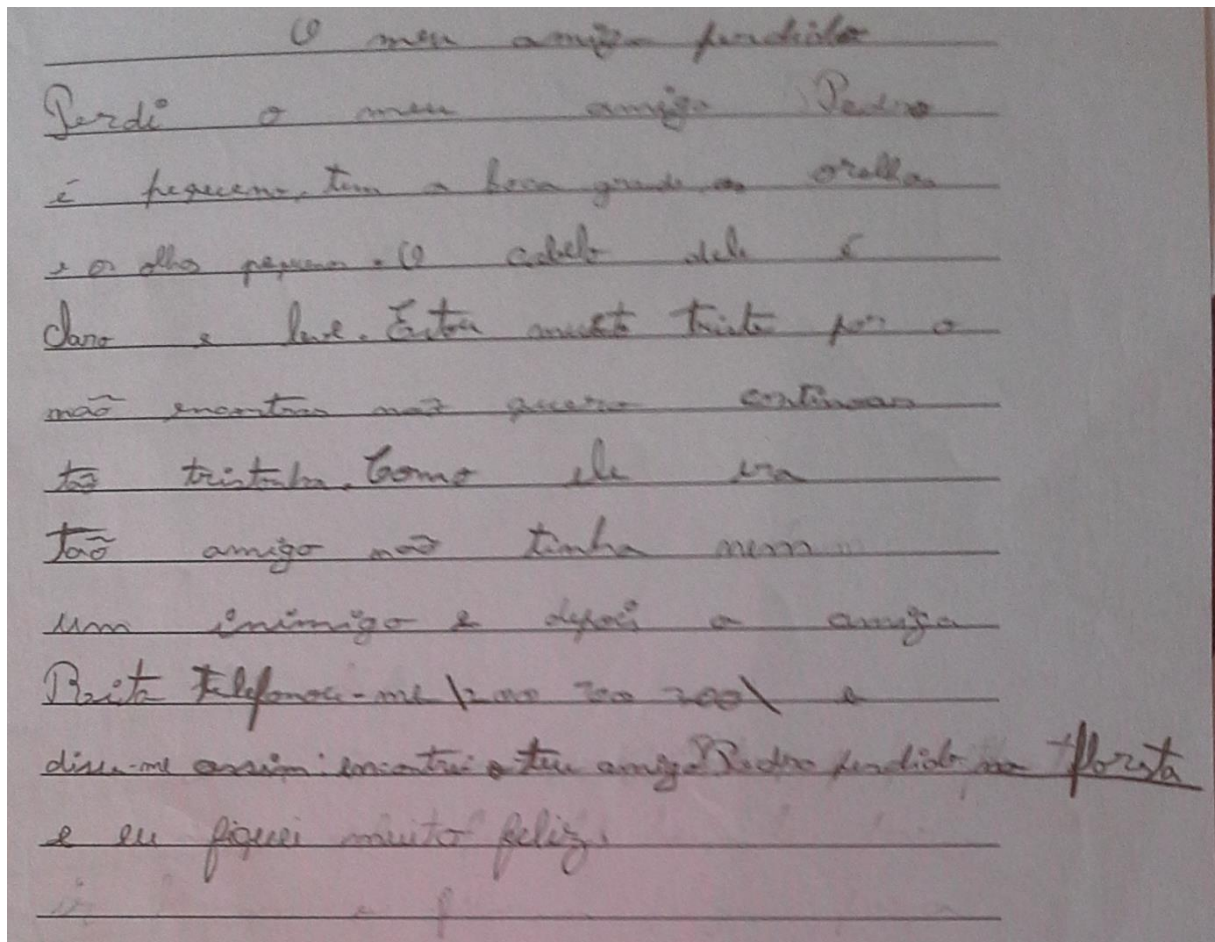
Anexo VI – Tarefa 6

Texto original e transcrito de um dos alunos de amostra (Aluna M).

O meu amigo perdido

Perdi o meu amigo Pedro, é pequeno, tem boca grande, as orelhas e os olhos pequenos. O cabelo dele é claro e leve. Estou muito triste por não o encontrar, não quero continuar tão tristonha. Como ele era tão amigo, não tinha nem um inimigo.

Depois a amiga Rita telefonou-me e disse assim: encontrei o teu amigo Pedro perdido na floresta e eu fiquei muito feliz.



Anexo VII – Transcrição de entrevista

O presente projeto foi iniciado e realizado, com os alunos numa fase inicial de produção de textos. Nesse sentido, considera benéfica a realização de tarefas de exploração da criatividade escrita, nessa mesma fase?

Eu penso que sim. Penso que é importante que eles desde o início tenham contato com essa parte da escrita, porque vão não só desenvolver as competências da escrita, como também a imaginação.

Na sua prática pedagógica recorre a tarefas que estimulem a imaginação dos alunos, pela escrita? Se sim, que tipo de tarefas? E porque motivo as realiza?

Recorro algumas vezes, não tanto como gostaria, pois penso que é uma atividade que os alunos devem praticar, no sentido em que desenvolve a imaginação e é também onde iniciam a escrita.

E que tipo de tarefas procura para estimular dessa forma a imaginação e a escrita?

Geralmente costumo explorar através de imagens. Dou, inicialmente, uma imagem que exploramos, depois partimos para uma sequência de imagens onde eles têm que imaginar uma história.

Fá-lo em grande grupo, individual ou em pequenos grupos?

No princípio fazemos em grupo e depois começamos a fazer em individual.

Acredita que tarefas que estimulem a criatividade dos alunos poderão contribuir para os alunos criarem gosto pela escrita?

Penso que sim, que é uma forma de eles começarem a terem o gosto pela escrita. Há crianças que têm um pouco de dificuldade e quando realizam as tarefas em conjunto torna-se mais fácil porque, uns com os outros, conseguem chegar a um consenso e, assim fazer histórias engraçadas.

Refere-se assim a tarefas em grande grupo. No sentido individual, qual a sua opinião?

No sentido individual torna-se mais complicado, porque há alunos que, relativamente à criatividade têm muitas dificuldades em desenvolver. Andam muitas vezes à volta de frases, mas as frases não têm uma ligação, não têm sentido.

Quer assim dizer que uma exploração inicial da escrita criativa, na sua opinião, o gosto não surge imediato, terá que ser trabalhado, será isso?

Exatamente, inicialmente os alunos devem ser apoiados senão as suas produções vão ficar muita aquém.

Relativamente à criatividade escrita, considera que existem diferenças, nas produções dos alunos, numa tarefa mais livre para uma outra mais apoiada? Refiro-me assim, aos resultados que essas mesmas tarefas possam produzir.

Ao princípio a tarefa deve ser sempre apoiada e depois à medida que os alunos vão realizando e praticando, conseguem ir fazendo sem apoio, mas de qualquer forma, nesta fase por vezes é um pouco complicado.

Uma mesma tarefa, primeiramente realizada de forma mais livre e depois reformulada e tornada numa tarefa mais apoiada, considera que poderá obter resultados diferentes?

Os resultados da tarefa apoiada são muito melhores, sem sombras de dúvida.

Considera que ao apoiarmos um aluno na produção do seu texto criativo, estamos de alguma forma a limitar a sua produção escrita e por sua vez a sua criatividade?

Por um lado, eu penso que sim. Porque, os alunos ao serem apoiados por nós, veem um pouco para aquilo que nós pretendemos e, se forem eles a fazerem irá sair produções muito diferentes, por vezes, daquelas que nós pensamos que eles conseguem fazer. Muitas vezes, julgamos que eles vão escrever um determinado assunto e, às vezes, acontece o contrário.

Está assim a dizer que ao apoiarmos o aluno estamos a “perturbar” a criatividade dele, deixando de ser um texto criativo?

Não se trata de perturbar, não chamaria isso. Mas, na minha opinião, influência sim.

Nesse sentido, se o aluno não tiver apoio e lhe pedirmos um texto criativo, a criatividade do aluno conseguirá fluir sem nenhum apoio? Os resultados vão surgir?

Numa turma, a maior parte dos alunos não irá conseguir. Poderá haver dois ou três que conseguem mas, a grande maioria não consegue desenvolver, os alunos não têm aquela criatividade e imaginação que os faça criar sozinhos.