

A Escrita Criativa: Autoconsciência e Pensamento Crítico

Marta Moreira Coelho Silveira

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do
Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3º ciclo do Ensino Básico e
Secundário**

Junho de 2025

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Matilde Gonçalves e da Professora Doutora Teresa Pereira

Agradecimentos

Expresso a minha mais profunda gratidão a todas as pessoas que contribuíram e me apoiaram na realização deste relatório e no meu crescimento profissional e pessoal.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, pelo amor incondicional, pelo apoio e exemplo de resiliência, que nunca desistiram de mim nem nunca deixaram que eu o fizesse. Pelas conversas longas e pela paciência para me ouvirem e me aconselharem.

Um agradecimento muito especial ao Celso e ao Tiago que foram os meus pilares durante este processo, cuja presença, apoio e risos fizeram toda a diferença nesta jornada.

Agradeço às professoras orientadoras Rita Leme e Isabel Lourenço, às quais sou imensamente grata pela orientação dedicada, pelas palavras de incentivo e pela partilha de conhecimento.

Às orientadoras científicas, Professora Doutora Matilde Gonçalves e Professora Doutora Teresa Pereira, agradeço por me terem guiado com tanta sabedoria e por me ajudarem a lapidar este trabalho com excelência.

Por fim, aos colegas do mestrado, deixo um agradecimento sincero por todas as trocas, momentos de companheirismo e aprendizagem conjunta. Este caminho foi enriquecido por cada um de vocês.

A todos, o meu mais sincero obrigada!

A Escrita Criativa: Autoconsciência e Pensamento Crítico

Resumo

Este relatório tem como objetivo apresentar a exploração da escrita criativa como ferramenta para a aprendizagem de Português e de Inglês, de forma a desenvolver o conhecimento dos géneros textuais e da produção/criação escrita com base nos documentos oficiais de ambas as línguas. O presente relatório foi baseado na PES de Inglês e de Português realizada na Escola Básica e Secundária da Cidadela, em Cascais, com uma turma de 11º ano de Humanidades e uma turma de 8º ano, respetivamente. Foram levadas a cabo duas unidades didáticas distintas, das quais a correspondente ao Português se baseou no estudo da obra “Assobiando à vontade”, de Mário Dionísio, e a correspondente ao Inglês introduziu a escrita criativa em língua inglesa, baseado no tema das AE (Direção-Geral da Educação, 2018) “O Jovem e o Consumo: Hábitos de Consumo; Publicidade e Marketing”. A escrita criativa revela-se uma ferramenta pertinente para impulsionar a produção textual, permitindo desenvolver capacidades de escrita e, por conseguinte, contribuir para uma promoção das capacidades interpretativas. Em simultâneo, a formação cívica foi trabalhada através da interpretação de textos, da qual a escrita criativa surge. Desta forma, promoveram-se o vocabulário e a familiaridade com géneros textuais diferentes, com o objetivo de utilizar técnicas de escrita de forma a auxiliar o estudo de textos e a interpretação textual.

Palavras-chave: escrita criativa; géneros textuais; pensamento crítico; sociodiscursivo; produção textual.

Creative Writing: Self-Awareness and Critical Thinking

Abstract

This report aims to present the exploration of creative writing as a tool for learning Portuguese and English in order to develop knowledge of textual genres and written production/creation based on official documents in both languages. This report was based on the PES of English and Portuguese carried out at the *Escola Básica e Secundária da Cidadela*, in Cascais, with an 11th grade Humanities class and an 8th grade class, respectively. Two teaching units were carried out, the one corresponding to Portuguese was based on the study of the work “Assobiando à vontade” by Mário Dionísio, and the one corresponding to English introduced creative writing in English, based on the theme of the AE (Direção-Geral da Educação, 2018) “O Jovem e o Consumo: Hábitos de Consumo; Publicidade e Marketing”. Creative writing proves to be a relevant tool for boosting textual production by developing writing skills and, therefore, contributing to the promotion of interpretative skills. At the same time, civic education was developed through the interpretation of texts, from which creative writing emerged. In this way, vocabulary and familiarity with different textual genres were promoted with the aim of using writing techniques to aid the study of texts and textual interpretation.

Keywords: creative writing; textual genres; critical thinking; socio-discursive; text production.

Índice

Introdução	1
1. Enquadramento teórico.....	4
1.1. Estado da Arte	4
1.2. Identificação dos Objetivos de Investigação	11
1.3. Investigação-Ação.....	13
2. Enquadramento Institucional: A Escola Básica e Secundária da Cidadela	15
3. Prática de Ensino Supervisionada de Português.....	17
3.1. Unidade Didática “Assobiando à Vontade”	17
3.2. Resultados.....	24
4. Prática de Ensino Supervisionada de Inglês.....	26
4.1. Unidade Didática “Histórias com (sem) Sentido”	26
4.2. Resultados.....	32
Conclusão	35
Referências.....	39
Anexos	43

Abreviaturas

AE – *Aprendizagens Essenciais*;

PES – *Prática de Ensino Supervisionada*;

ISD – *Interacionismo Sociodiscursivo*;

RFDCDC – *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*;

CEFR – *Common European Framework of Reference*;

PASEO – *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*;

PBL – *Project-Based Learning*.

Introdução

“To define is to limit.”

Oscar Wilde

A escrita criativa tem-se consolidado como uma ferramenta pedagógica poderosa no âmbito educativo, promovendo não apenas o desenvolvimento de capacidades de produção escrita, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos estudantes como cidadãos ativos na sociedade. No cenário contemporâneo, marcado por desafios sociais, culturais e tecnológicos, a escola assume um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de atuar criativamente diante das complexidades do mundo. Neste contexto, a integração da escrita criativa nas práticas didáticas no âmbito do ensino de Português e Inglês emerge como um recurso valioso para fomentar o pensamento crítico e criativo, bem como para desenvolver competências cívicas. Ao permitir que os alunos explorem a sua imaginação e reflitam sobre questões sociais, a escrita criativa favorece a construção de textos que conectam experiências individuais a problemáticas coletivas. Tal processo não amplia apenas o repertório linguístico dos estudantes, contribuindo também para a formação de agentes, capazes de argumentar, questionar e propor soluções inovadoras para desafios sociais.

De acordo com um estudo da Eurostat (2022), os alunos têm vindo a revelar poucos hábitos de leitura autónoma de textos não popularizados em massa, o que implica um baixo conhecimento de estruturas textuais, vocabulário menos desenvolvido, menos familiaridade com técnicas de persuasão na escrita, entre outros. Esta problemática surge como algo a combater, já que, devido às exigências curriculares no Português, como a identificação de temas ou ideias principais, o reconhecimento da estrutura do texto, o reconhecimento de valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados (AE) (Direção-Geral da Educação, Português 9º Ano, 2018), é essencial que os estudantes leiam mais para que possam conhecer melhor a produção e, por conseguinte, facilitar a interpretação de um texto, de forma a auxiliar o estudo das obras literárias vigentes no currículo escolar português. Assim, para colmatar esta carência, demonstra-se necessário elaborar estratégias que visem desenvolver o vocabulário e conhecimento textual,

como as estruturas, os objetivos de um texto, as técnicas de escrita, entre outros, dos alunos, num tempo relativamente reduzido, pois os estudantes não têm, devido às exigências curriculares extensas, o tempo adequado para desenvolver tais competências num processo com maior acompanhamento e profundidade. Desta forma, a produção da escrita criativa é uma das estratégias que pretendo utilizar ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), de modo a combater o problema apresentado, já que a produção escrita faz parte do currículo das disciplinas de Português e Inglês, podendo ser uma ferramenta útil para o desenvolvimento da escrita e, simultaneamente, em certos momentos, da interpretação textual.

Este relatório parte do pressuposto de que a escrita criativa, quando aliada a objetivos educativos voltados à cidadania, como uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, no sentido de assegurar o seu desenvolvimento cívico equilibrado e a preparação para a vida de forma a que os alunos sejam cidadãos democráticos, participativos e humanistas (AE de Cidadania e Desenvolvimento, Direção-Geral da Educação, 2018), pode transformar a sala de aula num espaço de reflexão crítica e criação colaborativa. O objetivo principal deste relatório passa por analisar o modo como a prática da escrita criativa pode contribuir para o desenvolvimento de competências cívicas e para a promoção do pensamento crítico e criativo dos estudantes, explorando a sua eficácia em dois meios diferentes: a escrita criativa para a interpretação textual e a exploração textual para a escrita criativa, desenvolvidas na PES de Português e na PES de Inglês, respetivamente.

Antes de avançar, convirá acrescentar que o relatório se encontra dividido em duas grandes partes: a apresentação, reflexão e análise da PES de Português e a apresentação, reflexão e análise da PES de Inglês, tal como das unidades didáticas correspondentes a cada língua. Para além dos referidos capítulos, é possível encontrar alíneas introdutórias, dedicadas a discutir a metodologia e o enquadramento teórico, essenciais para contextualizar a PES realizada em ambas as disciplinas. Para o presente relatório, demonstra-se igualmente fundamental apresentar o enquadramento institucional da Escola Básica e Secundária da Cidadela e das turmas acompanhadas ao longo da PES, que procede a metodologia e enquadramento teórico. Por fim, a conclusão reflete sobre os resultados obtidos mediante a aplicação da escrita criativa em diferentes contextos, permitindo a reflexão do leitor e abrindo portas para o estudo mais

aprofundado da temática.

1. Enquadramento teórico

1.1. Estado da Arte

O processo de aprendizagem baseia-se em dois pontos (Schafersman, 1991): 1) a transmissão de conhecimento (“o que pensar”) e 2) a forma correta de aplicar e avaliar o conhecimento obtido (“como pensar”). A maior parte dos docentes encontra dificuldades neste último, por ser mais difícil de definir e conceptualizar, já que cada pessoa tem uma forma de pensar singular e única. Pensar criticamente representa uma busca de conhecimento relevante e fidedigno sobre o mundo. Por outras palavras, pensar criticamente é pensar de uma forma sensata, reflexiva e responsável, focando-se na tomada de decisão acerca do que acreditar ou fazer, conforme os dados obtidos no processo de pensar.

A criatividade é, muitas das vezes, considerada como difícil de definir porque se insere num campo complexo de entendimento, devido aos atos serem considerados “criativos” e não seguirem uma ordem ou padrão previsíveis (Fabrete, 2015). A criatividade, para alguns (Seabra, 2008), é vista como a capacidade de resolver problemas de forma original, produzindo um resultado valioso e útil. Já para Ribeiro (2015), a criatividade caracteriza-se pela capacidade que o indivíduo tem de solucionar problemas, de pensar através de metáforas, de ter uma perspetiva incomum; em conclusão, caracteriza-se pelo inconformismo, pela autoconfiança, pela persistência e pela tolerância à frustração. Apesar da existência das diversas acessões apresentadas anteriormente, é consensual que o processo criativo ocorre quando existe um envolvimento e esforço mental que lhe estão associados. Em vez de repentino (Pinheiro, 2009), o processo criativo ocorre quando se presencia um ambiente propício à reflexão e à expansão do conhecimento do indivíduo. Segundo vários autores (Tsai, 2013; Hasanah et al., 2017; Birgili, 2015), o pensamento criativo é uma capacidade importante para a criação de estratégias adaptativas de forma a lidar com imprevisibilidades e encontrar respostas para as mesmas, de acordo com as capacidades prévias de resolução de problemas dos estudantes. Assim, Rhodes (1961) propõe um modelo que apresenta quatro elementos que compõem o processo criativo: *press* (ambiente ou contexto), *person* (pessoa criativa), *process* (processo criativo) e *product* (produto criativo), elementos que,

conjugados, poderão estabelecer condições favoráveis à criatividade.

Associada ao pensamento criativo e à criatividade, surge a escrita criativa que, regra geral, alude à expressão do “eu” com características ou intenções mais ou menos literárias (de Mancelos, 2009). A “escrita de descoberta” ou a “escrita exploratória” (Bean et al., 2021) inicia o processo da escrita criativa, pois a escrita de exploração requer prática, mas uma vez dominada, revela-se uma ferramenta significativa para focar a mente num problema e estimular o pensamento (idem). Como a escrita se desenvolve à medida que o indivíduo escreve, a “escrita exploratória” também o faz à medida que o estudante vai refletindo sobre a sua escrita. A escrita criativa não visa formar escritores profissionais, mas sim tornar-se uma atividade potencializadora da criatividade noutros aspetos da vida dos estudantes, desenvolvendo o prazer pela leitura e pela escrita, uma vez que são inseparáveis (Ribeiro, 2019). As atividades de escrita capitalizam o conhecimento obtido previamente pelos estudantes, estimulando-os a avaliá-lo para chegar a conclusões significativas e, conseqüentemente, permitir que desenvolvam este conhecimento prévio de forma a progredir para o próximo nível cognitivo (Bekurs et al., 2004). Estas atividades pretendem desenvolver a singularidade de cada um, visto que a criatividade inerente ao indivíduo é tão única como as suas experiências pessoais. A criatividade reivindica o valor único e inviolável de uma pessoa, o valor da sua originalidade, da sua contribuição inigualável ao “diferente” (Bartolomé, 1994). O próprio ato de escrever, isoladamente, implica uma certa capacidade de reflexão sobre a própria língua, podendo ser promotor de uma cultura democrática das várias formas de criar soluções no espaço de sala de aula e no espaço fora da sala de aula. Por outro lado, a avaliação de textos criados através da escrita criativa convoca um nível elevado de pertinência e critérios de avaliação. Avaliar a qualidade da escrita criativa não é fácil, porque implica uma série de parâmetros que interagem e contribuem para o resultado final (de Mancelos, 2009). Devido ao grau de subjetividade que pode advir da avaliação dos textos de escrita criativa, estes parâmetros terão de ser muito bem concretizados pelo docente e fornecidos aos alunos antes do início do ato da escrita.

Existe uma ligação profunda entre o pensamento crítico e o pensamento criativo, já que, ao promover o pensamento crítico, irá desenvolver-se a individualidade de cada estudante, associada à criatividade; sem o pensamento crítico, sem a habilidade de avaliar os próprios

trabalhos e os dos outros criticamente, a escrita criativa eficaz não será possível (Karim et al., 2020). Para os estudantes poderem ter uma abordagem crítica sobre a sua escrita, devem primeiro pensar criticamente e avaliar a escrita dos seus pares. Assim, as capacidades de pensamento criativo beneficiam do pensamento “divergente”, levando a que o pensamento livre tenha efeito, sendo influenciado pelas capacidades de pensamento crítico.

A avaliação por pares ou *peer assessment*, segundo Wikstorm (2007), refere-se à avaliação como um tipo interativo de avaliação em que os alunos acompanham os professores para atingir o mesmo objetivo: avaliar para aprender. A avaliação por pares é um processo em que alunos de *status* igual avaliam o trabalho uns dos outros usando critérios e padrões predefinidos pelo professor ou pelos alunos corretores, fornecendo *feedback* quantitativo e qualitativo (Topping, 2010; Falchikov, 2005), promovendo a reflexão crítica, a discussão e a colaboração, incentivando um comprometimento mais profundo com o material (Strijbos & Sluismans, 2010). Efetivamente, os professores não devem ser os únicos avaliadores nem o centro da avaliação, pois Abolfazli Khonbi e Sadeghi (2012, p. 48) acreditam que abordagens centradas no aluno no ensino de línguas evocam uma mudança de paradigma no qual estes são intervenientes ativos. Em ambientes educativos modernos, a importância da avaliação inovadora na eficiência da aprendizagem tem sido enfatizada (McDowell, 1995), demonstra-se um dos seus principais objetivos a aprendizagem colaborativa e cooperativa (Boud, Cohen e Sampson, 1999). Essa cooperação é definida como o trabalho em conjunto para alcançar objetivos comuns (Johnson, Johnson e Stanne, 2000). Desta forma, é essencial a utilização desta técnica de correção, com o objetivo dos alunos se familiarizarem com os materiais fornecidos e refletir em, igualmente, sobre as suas dificuldades e as dos colegas.

O objetivo do pensamento crítico é alcançar sempre uma compreensão profunda de algum tópico, pois esta compreensão torna os estudantes capazes de tirar conclusões ao considerar dados e factos de forma a terem uma visão mais aberta do problema e, por conseguinte, a sua resolução (Harwati et al., 2021). Atualmente, os indivíduos vivem numa sociedade moldada e movida pela informação. O desafio que lhes é imposto é o de aprender a avaliar tal informação para que esta possa ser aplicada com sucesso a novas situações. É através destes dois mecanismos (pensamento criativo e pensamento crítico) que os estudantes estarão

aptos a aplicar o conhecimento obtido em contextos reais, tendo de se adaptar ao contexto específico da realidade que enfrentam, utilizando, simultaneamente, estas competências como futuros membros ativos da sociedade.

Devido ao grau de subjetividade associado à avaliação dos textos dos alunos com o intuito de desenvolver a escrita criativa, as abordagens sociodiscursivas no ensino de língua têm ganho destaque no contexto educativo contemporâneo, especialmente devido ao seu foco na utilização de géneros textuais como ferramentas pedagógicas. Fundamentada nos trabalhos de Jean-Paul Bronckart, essa perspetiva compreende a linguagem como uma atividade interativa, situada social e historicamente, e não apenas como uma estrutura linguística estática (1999). O interacionismo sociodiscursivo (ISD) atribui um papel essencial à linguagem, concretizada nos textos, no desenvolvimento humano. Tal perspetiva, originada na teoria de interacionismo social de Vygotsky (2007) e Voloshinov (1977) e desenvolvida por investigadores da Universidade de Genebra (Bronckart, 1999), sustenta que o desenvolvimento individual só ocorre no âmbito de atividades sociais, num ambiente estruturado por elementos pré-construídos e mediado, principalmente, pela linguagem (Machado, 2009). Por serem fenómenos socio-históricos e culturalmente significativos, que refletem as atividades humanas, os géneros textuais são fundamentais para que as pessoas possam interagir no mundo. Como afirma Bronckart (1999, p.103), "a apropriação dos géneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas". Por conseguinte, trabalhar com géneros textuais revela-se crucial no ensino e na aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeira. Segundo Bronckart (idem), a linguagem deve ser entendida como prática social, permeada por interações que refletem os contextos específicos de uso. Esta conceção dialoga com os pressupostos de Dolz e Schneuwly (2004), que defendem que os géneros textuais, ao serem inseridos no contexto escolar, deixam de ser apenas ferramentas de comunicação para se tornarem objetos de ensino e aprendizagem. Desta forma, o processo pedagógico passa a focar-se não apenas na forma, mas também nas funções comunicativas e contextuais dos géneros. Nesta perspetiva, o ensino de línguas deve contemplar a produção e a compreensão de textos pertencendo a diversos géneros textuais, promovendo o desenvolvimento da competência textual e discursiva dos estudantes. Esta abordagem visa capacitar os alunos para lidar com a diversidade

de práticas sociais que envolvem a linguagem, proporcionando a construção de uma autonomia comunicativa e crítica (Schneuwly & Dolz, 1999).

O livro *Da didática de língua(s) ao seu ensino* (Graça et al., 2023) reforça a relevância da abordagem sociodiscursiva ao discutir a integração dos gêneros textuais no ensino, destacando que essa prática promove não apenas o domínio da língua, mas também a capacidade de agir linguisticamente em contextos diversos. Neste sentido, os gêneros textuais são abordados como elementos fundamentais para mediar a aprendizagem, articulando teoria e prática pedagógica. Esta perspectiva pedagógica reflete uma mudança paradigmática na didática de línguas, visto que promove um ensino contextualizado, crítico e voltado para a interação social. Portanto, ao considerar a abordagem sociodiscursiva, o professor atua como mediador, guiando os estudantes no processo de construção do conhecimento linguístico com base em situações concretas de uso da língua. Em simultâneo, a escrita criativa envolve-se com o estudo dos gêneros textuais na medida em que, ao permitir que os estudantes se libertem das constrições tipicamente associadas à interpretação e estudo de um texto, como a realização de apenas fichas de interpretação da leitura, ou como a realização de textos de opinião, e se envolvam no texto de uma forma muito mais pessoal, como a inserção direta dos leitores no texto através da criação de diálogos ou pequenas representações, resultando na absorção de valores estéticos, literários e ideológicos que os textos em estudo pretendem passar de uma forma muito mais guiada, abrangente e profunda. Paralelamente, é relevante definir o conceito de autoconsciência, por ser um dos conceitos charneira do presente relatório e intimamente conectado à aprendizagem de gêneros textuais e/ou classes de texto como o texto de opinião, o teatro ou peça teatral já que se pretendeu, ao longo da PES, seguir o modelo sociodiscursivo mencionado anteriormente. A autoconsciência, ou “self awareness”, pode ser definida como a capacidade de tomar como objeto de atenção e reflexão o próprio indivíduo (Leary et al., 2003). Para além disso, a autoconsciência implica, igualmente, identificar a influência da cultura no autoconceito pessoal e em como esta influência muda a relação com outras identidades culturais dentro do ambiente cultural do indivíduo (Balanovic, 2021). Por outras palavras, ao tomar consciência da sua identidade cultural e onde, culturalmente, se insere na comunidade circundante, o estudante cria um sentimento de responsabilidade cívica quanto ao grupo, pois passará a existir um sentimento de pertença. De

acordo com o documento oficial *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFDC) (Conselho da Europa, 2018), a responsabilidade cívica (“civic mindedness”) reflete-se na atitude adotada face ao grupo social ou à comunidade. A responsabilidade cívica complementa o sentimento de pertença a ou identificação com uma comunidade com o sentimento de dever cívico, nomeadamente no que diz respeito a contribuir ativamente para esta. Para além disso, a consciência e a tomada da responsabilidade das próprias ações dentro da comunidade a que se pertence leva a que o indivíduo sinta empatia para com o “outro”, cooperando e colaborando com os outros membros para a proteção dos mais frágeis e tomando decisões que visem contribuir ativamente para a comunidade. A competência de adaptabilidade e tolerância para com outras identidades culturais também consta no documento oficial das *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2018), na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, na qual os alunos deverão ser preparados “para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação” (p. 2). A educação para a cidadania torna-se, por isso, essencial ao processo de aprendizagem, especialmente na aula de língua estrangeira e na aula de língua materna, por ser o uso da linguagem o meio mais comum para atingir um diálogo intercultural produtivo. Como mencionado por Porto (2018), a educação para a cidadania intercultural deve focar-se no aprofundamento das perspetivas críticas, nos processos em vez dos produtos e na expansão do sentimento de responsabilidade comunitária e cívica dos estudantes como defensores não só da comunidade em que se inserem, mas também de outras comunidades.

Alicerçado a estas definições, é premente considerar os documentos oficiais que justificam não só a escolha do tema, como o objetivo do relatório. Ao nível nacional, o documento das *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2018), no inglês de 11º ano, refere a importância do desenvolvimento da competência de argumentação na produção escrita. A relevância dada a este tipo de competências é transversal à disciplina do português, especificamente do 8º ano, em que elaborar textos de opinião, tal como desenvolver capacidades de crítica através da leitura destes textos, demonstra uma consideração adicional pela parte dos seus autores, devido a ser referido várias vezes ao longo do documento. O *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) (Conselho da Europa, 2020) e o *Perfil do Aluno à*

Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Direção-Geral da Educação, 2017) revelam-se, igualmente, documentos essenciais à pertinência deste relatório. Segundo o PASEO, o pensamento crítico requer competências de observação, de identificação, de análise, assim como competências de “dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (p. 24). Quanto ao pensamento criativo, ainda consoante o PASEO, envolve “gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários” (p. 24). Já o CEFR (Conselho da Europa, 2020) propõe quatro modos de comunicação: a receção, a produção, a interação e a mediação. Para este relatório, que tem como principal objetivo desenvolver as capacidades de escrita criativa e a sua utilização para o desenvolvimento do pensamento crítico, a produção escrita será o modo a privilegiar.

Para além disso, o PASEO (Direção-Geral da Educação, 2017) refere, ainda, que as competências a trabalhar na sala de aula visam criar cidadãos que possam analisar criticamente a realidade e tomar as decisões adequadas ao seu dia a dia, utilizando as competências de criatividade e adaptabilidade como auxiliares. O pensamento crítico e o pensamento criativo implicam competências relativas à análise de informação, experiências e ideias de forma abrangente e de modo reflexivo para a formação de argumentos que defendam a posição tomada (idem). O PASEO (idem) visa convocar diferentes conhecimentos de forma a avaliar o impacto das decisões do indivíduo, desenvolvendo ideias inovadoras e criativas através do contacto com diferentes realidades, aplicando tal conhecimento a contextos e a áreas de aprendizagem. Baseada nestes princípios está a sensibilidade estética e artística destacadas também neste documento, que dizem respeito à experiência e contacto com diferentes identidades e realidades culturais para o desenvolvimento da autoconsciência e da expressividade pessoal dos estudantes. Esta competência interliga-se com o pensamento crítico e criativo, devido à sua natureza artística e ponderada, que beneficia a aprendizagem dos estudantes através do desenvolvimento da própria consciência artística de cada indivíduo.

Quando atentamos no ensino de qualquer língua com o propósito de comunicação e com o objetivo de desenvolver competências interculturais, demonstra-se fundamental considerar a funcionalidade educativa do ensino de língua estrangeira. Desta forma, os objetivos pedagógicos

do ensino de língua para o desenvolvimento da competência do diálogo intercultural começam a coincidir com alguns dos objetivos da “citizenship education” (Byram, 2012). Assim, a educação para a cidadania e o ensino de línguas orientado para a interculturalidade partilham os objetivos de fornecer conhecimento acerca da sociedade e do ambiente sociopolítico no qual os estudantes se inserem, de forma a criar cidadãos ativos e conhecedores. Como defendido por Porto (2018), a exigência teórica do modelo de “Intercultural Citizenship Education” (Byram, 1997) (ICE) é a de moldar as crenças e a reflexão sobre os estereótipos dos indivíduos em relação ao “Outro”, promovendo ações na comunidade. Para além disso, este modelo introduz a noção de criticalidade na educação para a cidadania, porque implica a consciência cultural crítica (ver Porto et al., 2015). De forma a fomentar esta capacidade nos membros de uma comunidade, a metodologia de projetos possibilita que os alunos explorem fenómenos, investiguem, discutam ideias e desafiem as ideias dos outros (Krajcik, 2006) e também permite igualmente que, ao estarem inseridos num grupo para realizarem os projetos propostos, criem um sentimento de pertença (Ellemers, 2012) com um objetivo final definido.

O presente relatório terá uma estrutura bipartida, apresentando-se as estratégias utilizadas durante a PES de ambas as línguas foque, português e inglês, e a análise dos resultados obtidos via tais métodos, não só com o objetivo de concluir quais são as estratégias mais e menos eficientes, mas também de forma a introduzir novas práticas pedagógicas no desenvolvimento da competência da produção escrita. Adicionalmente, o auxílio na interpretação textual e o desenvolvimento da familiaridade com vários géneros textuais serão, simultaneamente, os objetivos da produção da escrita criativa.

1.2. Identificação dos Objetivos de Investigação

A escolha do tema da escrita criativa para o relatório da PES foca-se na utilização da escrita criativa como ferramenta para o desenvolvimento da autoconsciência e do pensamento crítico no processo de ensino e aprendizagem da língua materna e do Inglês língua estrangeira, assim como na inserção dos estudantes num contexto cultural, social e histórico específico português e internacional que é intrínseco ao géneros textuais e, especificamente, aos textos

abordados no currículo da disciplina de Português. Da mesma forma, a produção criativa da escrita em Inglês apresenta-se como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de cidadãos do mundo ativos e conscientes, vindo a ser utilizada e, posteriormente, analisada com esse propósito. Este relatório tem, ainda, o objetivo de analisar crítica e reflexivamente os resultados e os processos de uma intervenção didática, enquadrando-se na metodologia de investigação-ação, sob a orientação científica da Professora Doutora Matilde Gonçalves, na área do Português, e a Professora Doutora Teresa Pereira, na área do Inglês. Tal trabalho decorreu durante a PES com uma turma de Português do 8º ano e uma turma de Inglês de 11º ano, sob a orientação pedagógica da Professora Isabel Lourenço e da Professora Rita Leme, respetivamente, que teve lugar na Escola Básica e Secundária da Cidadela, no ano letivo de 2023/2024.

Primeiramente, e para uma melhor compreensão da temática escolhida, é necessário apontar as razões (inter)pessoais da escolha do desafio. De facto, com o período de observação inicial da PES, ocorrido na escola e ao longo dos meses iniciais, foi possível constatar que os estudantes demonstram dificuldades significativas de interpretação textual, assim como capacidades de dedução de significado e de criticalidade muito pouco desenvolvidas, quer dos textos trabalhados em aula, quer dos assuntos fruto desses textos. Para além disso, os estudantes revelam um maior controlo na expressão oral que não é transversal à competência da escrita e estão pouco habituados a desenvolver a sua criatividade, acabando por realizar sempre o mesmo tipo de atividades quando lhes são solicitadas ideias. Estas observações, feitas tanto em momentos de observação das aulas das Professoras Cooperantes como em aulas já lecionadas por mim, suscitaram-me o interesse em investigar não só o porquê de tal fenómeno ocorrer, mas também o interesse existente em desenvolver a capacidade de ser criativo e adaptável e a capacidade de criticar e desafiar certas ideias ou conceitos dos quais os estudantes carecem. Ademais, decidi consultar os outros professores, de forma a ter os seus testemunhos acerca deste assunto e, depois de algumas conversas informais, concluí que as dificuldades associadas às lacunas na capacidade de pensamento crítico e criativo são transversais a outras disciplinas e não somente características das disciplinas de línguas. Assim, demonstra-se imperativo desenvolver estas capacidades e maximizar o potencial de cada estudante no que compete à sua vida escolar e pessoal, propondo-me fazê-lo através da escrita criativa nas aulas de Português Língua Materna e

1.3. Investigação-Ação

Após a identificação de dificuldades de produção escrita, devido à escassez de vocabulário variado e de um contacto mínimo com géneros textuais, é possível concluir que o método de investigação-ação é o que melhor se adequa às circunstâncias da escola e dos estudantes, tal como ao desenvolvimento deste relatório. O método de investigação-ação, proposto por Burns (2009; 2010), defende uma reflexão constante da parte do docente quanto à sua prática pedagógica, vindo a alterar o seu percurso de lecionação à medida que vai detetando problemas. Este será o método a privilegiar, já que, baseando-me igualmente no modelo cíclico de Kemmis e McTaggart (1988), proponho-me resolver, de forma consciente e reflexiva, a problemática da falta de leitura e das dificuldades detetadas ao nível da interpretação textual. O modelo promove a aprendizagem eficaz e benéfica para os estudantes, visando desenvolver um plano de ação criticamente informado para melhorar o contexto em que será aplicado. Por conseguinte, implementa-se o plano e observa-se os efeitos da ação tomada, refletindo sobre os efeitos para a melhoria futura do plano, e assim sucessivamente. A adoção desta metodologia será fundamentada na observação direta e na realização de textos e exercícios de diagnóstico sobre as capacidades de pensamento crítico, criativo e consciência cívica de cada um, de forma a apurar um plano de ação e, numa etapa futura, criar um portfólio dos textos produzidos ao longo do ano letivo, para acompanhar a evolução e o processo de aprendizagem dos estudantes.

Tendo em conta o enquadramento teórico e metodológico exposto, foi elaborado um plano de ação em torno da utilização da escrita criativa como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autoconsciência de cada estudante. O plano terá diferentes objetivos, de entre os quais se destacam os seguintes: desenvolver as capacidades de expressão escrita fluente e espontânea, melhorar o domínio de técnicas básicas de escrita criativa na área da narrativa breve e poesia, compreender as etapas de escrita de um texto, aprimorar as capacidades de argumentação e de crítica dos estudantes, desenvolver a consciência cívica e do papel comunitário de cada indivíduo e, acima de tudo, fornecer ferramentas que auxiliem no *savoir-faire*

de futuros cidadãos ativos numa sociedade em constante mudança. À luz da metodologia interacionista mencionada anteriormente, a professora será mediadora da construção do percurso e do conhecimento, guiando os estudantes com grande proximidade, de forma a fornecer ferramentas para a interpretação de texto e produção escrita, em simultâneo.

2. Enquadramento Institucional: A Escola Básica e Secundária da Cidadela

A instituição de ensino onde realizei a PES localiza-se no concelho de Cascais, em Lisboa, demonstrando-se esta a sede do Agrupamento de Escolas da Cidadela, constituído por cinco escolas, e revelando-se a única escola que contempla o 3º ciclo e o ensino secundário. A instituição conta com cerca de 1 000 alunos, que se destacam, principalmente, pela classe socioeconómica à qual pertencem, pelo que a escola se revela homogénea neste campo. Os estudantes revelam-se, na sua maior parte, de classe socioeconómica elevada, sendo poucos os que se inserem numa classe média ou baixa, apesar de estes casos não serem inexistentes. Assim, a escola beneficia de materiais de sala de aula como projetores, computadores, quadros e cadeiras e mesas de última geração, que auxiliam em melhorar as condições de aprendizagem dos alunos no seu ambiente de trabalho.

Na disciplina de Inglês, acompanhei uma turma de 11º ano de Ciências Sociais e Humanas e uma turma de 9º ano, o que me permitiu ter contacto com dois ciclos diferentes e com alunos de várias idades, podendo beneficiar do contacto com várias realidades distintas na sala de aula de Inglês Língua Estrangeira. Já na disciplina de Português, acompanhei ao longo de todo o ano letivo uma turma de 8º ano e, apenas no 1º semestre, uma turma de 12º ano do Ensino Profissional do curso de Multimédia, já que no segundo semestre estes alunos realizaram a parte prática do seu curso fora da escola. A turma de inglês de 11º ano possuía 11 alunos, na sua maioria estudantes do sexo feminino, pois 7 eram raparigas e apenas 4 rapazes. As idades dos alunos inseriam-se entre os 16 e os 18 anos de idade, e um dos estudantes tinha reprovado anteriormente. Três dos estudantes tinham nacionalidade brasileira e um deles teria chegado recentemente a Portugal, vindo de um sistema educativo diferente, no qual não é lecionado o Inglês, e apresentando algumas dificuldades em acompanhar o nível aconselhado de língua no 11º ano, que seus colegas partilhavam entre si.

A turma de 9º ano que segui continha 25 alunos, 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. As idades dos alunos inseriam-se entre os 13 e os 15 anos, não tendo nenhum dos estudantes reprovado anteriormente. Dois dos alunos residiram no Reino Unido com nacionalidade portuguesa durante vários anos; um dos alunos tinha nacionalidade portuguesa e

norte-americana e residiu durante vários anos nos Estados Unidos da América; outro aluno tinha origem nepalesa, tendo chegado a Portugal no ano de 2023 e ingressado na escola no início do ano letivo 2023/2024; três dos alunos tinham origem ucraniana, tendo dois deles apenas chegado a Portugal no ano de 2023 e o terceiro estudante no ano 2022; um dos estudantes tinha nacionalidade australiana, habitando em Portugal e ingressado na escola no ano letivo referente ao relatório; três estudantes tinham nacionalidade brasileira, residindo em Portugal há vários anos e estando completamente integrados no sistema educativo português; um dos alunos tinha nacionalidade cabo-verdiana, vivendo em Portugal desde o ano de 2023 e inserindo-se bem no sistema educativo e na turma.

Já a turma de Português do 8º ano que acompanhei era constituída por 26 alunos, todos de nacionalidade portuguesa. As idades dos alunos inserem-se entre os 13 e 14 anos de idade, não tendo nenhum dos alunos reprovado anteriormente. A turma pode ser considerada homogénea no que compete à classe socioeconómica, pois todos os alunos partilham a classe média-alta e nenhum apresenta dificuldades financeiras. Para além disto, grande parte dos alunos da turma pratica algum desporto escolar ou extracurricular fora da escola, em clubes e associações de desporto e artísticas.

Ao questionar o corpo docente de Inglês e Português sobre a utilização (ou não) da escrita criativa como método para a interpretação textual e para o desenvolvimento da produção escrita em Inglês, concluí que não era uma prática comum. Alguns professores já teriam utilizado a escrita criativa na disciplina de Português, mas como ferramenta para desenvolver a produção escrita. Relativamente os docentes de Inglês, nunca utilizaram a escrita criativa nas suas práticas, pois alegaram que os estudantes não tinham familiaridade e competências elevadas de escrita em língua estrangeira para ser uma prática comum. Desta forma, foi possível concluir que os estudantes não estavam habituados a escrever criativamente, o que, a meu ver, permitia uma maior exploração de tal prática por não terem bases prévias sólidas.

3. Prática de Ensino Supervisionada de Português

3.1. Unidade Didática “Assobiando à Vontade”

A unidade didática de português, que decorreu ao longo de 7 aulas (4 de 50 minutos e 3 de 100 minutos), foi desenvolvida a partir do conto de Mário Dionísio “Assobiando à vontade” que constava na planificação anual da disciplina de Português para o 8º ano. Esta unidade didática contou com cerca de três atividades centrais diferentes que foram aprofundadas em várias aulas consoante a necessidade temporal detetada nos alunos: a realização de diálogos imaginados das personagens apresentadas no texto, a formulação de uma opinião acerca do caso apresentado através da representação de um julgamento em tribunal e, por fim, a materialização da opinião formulada num texto argumentativo final. As atividades foram aumentando de dificuldade e complexidade de forma a acompanhar o ritmo de aprendizagem e a fluidez do decorrer da unidade.

Na primeira aula de 50 minutos (0 1) dedicada ao estudo do conto “Assobiando à vontade”, foi proposto aos alunos ouvirem o áudio do manual “Par e Passo” da leitura do conto com pausas em certos momentos para a realização de um breve resumo do parágrafo ouvido numa atividade oral curta feita pelos alunos de forma a consolidar a informação obtida. Para além disso, à medida que se avançava na leitura, foi solicitada a partilha de experiências pessoais idênticas ou semelhantes às retratadas no conto, tendo os alunos participado ativamente nesta partilha. Ao longo da leitura foram, igualmente, feitas pausas para a explicação de qualquer vocabulário desconhecido de forma a esclarecer quaisquer mal-entendidos que pudessem surgir num estudo autónomo do texto futuro.

A introdução guiada ao texto é uma atividade essencial ao estudo de qualquer texto, tendo sido frutífero para os alunos esclarecerem as suas dúvidas acerca do conto no início do seu estudo de forma a não surgirem problemas futuramente noutras atividades relacionadas. Esta atividade não contou com quaisquer problemas ou percalços devido ao acompanhamento adequado do primeiro contacto com o texto.

Na segunda aula (0 2) de 100 minutos, foi realizada uma ficha de interpretação da leitura

(0 3) que abordava conhecimentos básicos obtidos na leitura do texto de forma a desenvolver esta capacidade nos alunos. As perguntas tinham como o seu foco o conteúdo adjacente à história do conto, como a caracterização do narrador e do espaço, que foi considerado o mais relevante para a compreensão e interpretação do texto. Como o foco da ficha de interpretação da leitura é desenvolver a Educação Literária que consta nas AE, também foram abordados os recursos expressivos com particular atenção na ironia por ser um recurso pouco familiar aos alunos e muito relevante para a compreensão do conto. Para além disso, questões sociais como a nostalgia de infância e as expectativas impostas pela sociedade nas crianças, especialmente no sexo feminino, foram abordadas numa pergunta de reflexão de forma a sensibilizar os estudantes para estas temáticas essenciais para a compreensão do mundo em que se inserem.

Depois dos alunos realizarem a ficha individualmente e todos terminarem, foram recolhidas as folhas e distribuídas novamente por outros alunos de forma a todos ficarem com a ficha realizada por outro colega. De seguida, foi solicitado aos alunos que fizesse a correção da ficha dos colegas, seguindo a correção da professora (0 4) de forma a realizarem uma heteroavaliação de outros colegas na mesma situação que os mesmos e promover a autorreflexão e contacto com o trabalho de outros. Esta atividade foi extremamente frutífera já que os alunos aderiram muito bem por estarem a avaliar e a corrigir os seus próprios colegas, desenvolvendo competências de autoavaliação e de autorreflexão simultaneamente sobre o seu próprio trabalho. No decorrer da correção da ficha, foram surgindo algumas questões acerca da interpretação do texto que os estudantes tinham quando realizaram a ficha autonomamente e que foram esclarecidas pela professora. Também nesta atividade de heteroavaliação foram-se tornando explícitos alguns lapsos na elaboração da ficha por parte da professora que fizeram surgir alguma ambiguidade nas respostas dos estudantes, particularmente nas perguntas 6 e 8.

Na pergunta 6 foi detetada uma certa ambiguidade no significado da pergunta pois os alunos não estavam muito familiarizados ainda para o conceito de nostalgia de infância presente neste conto na personagem da mãe da Nini. Alguns alunos colocaram perguntas e pediram esclarecimentos, o que levou à conclusão que devia ser um tópico mais aprofundado e explicitado aos alunos antes de ser desafiado.

Para além disso, a pergunta 8 também foi alvo do foco dos alunos na correção da ficha

pois diferentes alunos tinham considerações diferentes dos limites de cada parte do texto em que, a maior parte, era tão válida como a proposta da correção. Desta forma, os alunos apresentaram incerteza acerca das respostas que estavam a corrigir o que desencadeou a professora ter de confirmar individualmente com cada “corretor” se a resposta que lhe coube corrigir poderia ser considerada correta. Este tardamento na correção da ficha levou a que a mesma demorasse muito mais tempo do que previsto na planificação da aula. Apesar de tudo, devido a terem sido previstos certos constrangimentos, não houve qualquer alteração ou excedência de tempo de aula para a realização da atividade proposta.

Numa etapa seguinte (0 5), os alunos foram desafiados a criar diálogos, em grupos, das várias personagens a recontar, pelas suas próprias palavras, os acontecimentos do conto. Esta atividade teve o intuito de coagir os alunos a refletir sobre os acontecimentos e situações do conto, ao se colocarem na posição das personagens e no que estas representam, na história e socialmente. Foi, nesta etapa, introduzida a produção criativa da escrita através da criação de diálogos fictícios entre as personagens que exigiram uma interpretação e entendimento do texto para serem realizados. Os estudantes foram coagidos a familiarizarem-se com as personagens apresentadas de forma a poderem representá-las o mais exato possível.

Após serem formados os grupos aleatoriamente e atribuídas as personagens a cada um, foi entregue aos alunos um enunciado comum (0 6) com 24 expressões das quais 4 deveriam inserir no seu diálogo. Estas expressões foram criadas para facilitar o processo estimulador da escrita criativa ao orientarem os alunos neste processo podendo basear-se em algo mais concreto e, simultaneamente, não permitir que os alunos desenvolvam e alonguem o seu diálogo ao distanciarem-se do tema e do objetivo do trabalho. A cada grupo foi atribuído um enunciado diferente referente a cada personagem com o objetivo de se desenvolverem 6 diálogos distintos, tendo sido nomeada esta atividade como “Uma conversa à vontade”, na qual os intervenientes estariam a recontar a história no ambiente informal e familiar. A realização destes diálogos ocupou a aula de 100 minutos na totalidade, com a orientação da professora que foi dando indicadores e fatores chave provocadores da criatividade e encaminhando os alunos ao longo do processo de escrita. Durante este processo, surgiram algumas questões quanto ao desenvolvimento da história no decorrer do diálogo já que alguns alunos assumiram que deveriam continuar a história do conto

ou, ainda, criar diálogos que decorreriam durante o próprio conto. Outra problemática que surgiu foi o facto de os alunos terem sido heterogéneos na extensão dos diálogos pois alguns grupos realizaram diálogos bastante longos e, outros, diálogos muito curtos com poucas interações. Apesar destes percalços, todos os alunos compreenderam o objetivo do diálogo e muitos foram para além do proposto, principalmente no que compete à variedade das expressões usadas pelas personagens e fazendo alterações consoante as sugestões da professora que alteraram, o rumo do diálogo previsto pelo grupo.

O objetivo deste trabalho assenta na introdução ao processo criativo que se ativa numa atividade simples e que não requer demasiada reflexão sobre o tema, mas que, simultaneamente, requer criatividade de utilização de expressões e maneirismos, num ambiente limitado e controlado o que, mais tarde, em comparação, noutra atividade realizada com a turma de 11^º de inglês, foi confirmado ser o processo criativo com melhores resultados. Apesar das dificuldades na instrução da atividade, esta refletiu-se com sucesso nos alunos como algo fora da sua zona de conforto no que compete à criatividade de caracterização e à criação de um texto dramático criativo, pois puderam utilizar vários conhecimentos em simultâneo, incluindo o seu conceito de uma conversa informal e a utilização de expressões desencadeadoras de um enredo ao terem sido estimulados a recontar uma história, mas de forma a tornarem o seu discurso o mais fluído, conciso e coeso possível.

Na aula em que foram representados os diálogos (0 7), todos os grupos dispuseram de 50 minutos para se organizar e apresentá-los à turma. Foi dada aos alunos a liberdade de trazer para a representação alguns adereços que pudessem ser relevantes e adicionassem algo ao seu trabalho. Durante a apresentação dos pequenos teatros, os alunos avaliaram o desempenho dos colegas preenchendo uma tabela para tal, fornecida no início da aula (0 8).

Todos os alunos apresentaram os seus pequenos teatros, tendo alguns utilizado um tom de voz específico ou, ainda, movimentos que expressavam ou caracterizavam melhor as personagens que representavam, a seu ver. Esta situação revelou-se como algo muito importante no que consta à compreensão do enredo do conto e das personagens que nele intervêm, já que, ao ser deixado ao critério dos alunos que adereços utilizar e ter sido dada a liberdade para escolher algum tom de voz específico, ou sotaque ou até expressões de um discurso informal, os alunos

utilizaram as suas capacidades interpretativas e o conhecimento sobre o mundo que os rodeia, incluindo estereótipos e preconceitos, para representarem as personagens o mais preciso possível à sua interpretação das mesmas.

Com a heteroavaliação que os alunos realizaram dos colegas, foi possível detetar um grande grau de exigência de qualidade dos diálogos pois, apesar de os diálogos serem bem representados, os alunos apresentaram críticas ao trabalho dos outros e ainda sugestões de melhoria. Este processo permitiu que os alunos pudessem refletir sobre o seu próprio trabalho e também sobre as dificuldades comuns a todos os grupos, podendo, desta forma, compreender melhor as suas capacidades e aspetos a melhorar.

Na antepenúltima aula da unidade didática (0 9), a situação do conto foi trazida para a atualidade e foram-lhe adicionados elementos que complexificaram a questão colocada pelo conto, pois, nesta nova situação, foi abordado o direito à privacidade e à própria imagem de cada cidadão, segundo a Constituição Portuguesa, tal como o direito de autoexpressão e os seus limites. Nesta nova situação, o acontecimento teria sido gravado e partilhado nas redes sociais tendo exposto o “assobiador” e a senhora que ao seu lado se encontrava, que veio a processar o homem como culpado da sua exposição nas redes sociais sem o seu consentimento, apesar de este não a ter gravado, mas sim outras pessoas anónimas. Os alunos foram confrontados com esta situação numa atividade de debate que se iniciava com a atribuição de papéis dos intervenientes no julgamento do homem assobiador: juiz, secretário do juiz, arguido, advogado do arguido, queixosa, advogado da queixosa, três testemunhas a favor do arguido (mãe da Nini, o condutor do elétrico, turista inglês), três testemunhas a favor da queixosa (um polícia, um senhor “respeitável” e um turista espanhol), jurados e, ainda, um jornalista que reportava o julgamento. Foi pedido à turma voluntários para representar as personagens no julgamento, mas os alunos que tinham representado, nos diálogos, as personagens voluntariaram-se imediatamente para o fazer de novo neste molde. Para além da atribuição dos papéis dos intervenientes no julgamento, foi atribuído um ajudante aos alunos que tinham o papel de testemunha, o turista espanhol e o turista inglês, pois os seus testemunhos deveriam ser nas línguas correspondentes. A cada um dos intervenientes foi atribuída uma ficha (0 10) com indicações e objetivos específicos para a realização do seu papel: as testemunhas contra ou a favor do arguido tinham um objetivo semelhante; ao arguido e à

queixosa também foram atribuídos enunciados semelhantes; ao juiz foi atribuído um enunciado no qual tinha de especular os argumentos de ambas as partes e decidir a sentença final; e aos jurados foi atribuído um enunciado no qual era exigido uma pesquisa sobre a previsão da Lei quanto aos assuntos abordados, tendo de chegar a uma conclusão quanto à ilibação do arguido com base nos argumentos apresentados no julgamento e na pesquisa feita.

Foi exigido aos grupos de trabalho que não comunicassem entre si nem influenciassem o trabalho dos outros colegas de forma a, na representação do julgamento, este pudesse ser o mais realista possível. Todas as indicações foram cumpridas e os alunos usufruíram dos 100 minutos para a realização de textos pretendidos de forma a poderem sistematizar o conhecimento obtido com as atividades anteriores num formato físico: o texto.

Durante a realização dos textos, a professora foi auxiliando os alunos na organização e produção textual, esforçando-se para não influenciar a opinião dos mesmos ao responder às perguntas colocadas. Foi ainda detetado ao longo deste processo, alguma dificuldade na elaboração dos textos atribuídos aos jurados pois, ao pesquisarem os decreto-lei e artigos sugeridos no enunciado, os alunos revelaram algumas dificuldades em compreender a linguagem utilizada devido a serem contemplados termos técnicos e específicos da área, o que impediu que o seu trabalho fosse de simples elaboração. Para além desta dificuldade detetada, alguns alunos revelaram alguma dificuldade na elaboração de textos coerentes e fluídos, tendo recorrido, muitas vezes, à utilização de tópicos ou a utilização de linguagem informal. Apesar disso, todos os alunos conseguiram terminar a tarefa dentro do tempo previsto, tendo entregado todos antes do término da aula e realizando textos linguística e tematicamente adequados ao contexto de julgamento, recorrendo a linguagem específica da área como “arguido”, “sentença”, “ilibação”, “pretensão”, entre outros, vocabulário que foi fornecido pela professora e, mais tarde, utilizado voluntariamente pelos alunos na representação do julgamento.

Na representação do julgamento (0 11), os alunos tiveram de replicar um julgamento com os intervenientes da atividade anterior. Algumas indicações, como posicionamento de cada participante e a ordem de intervenção, foram dadas oralmente à turma antes da deslocação para o auditório da escola. Já no auditório, os alunos tomaram as suas posições e foi-lhes devolvido o texto que realizaram na atividade anterior de forma a poderem orientar-se durante o mesmo.

Todos os alunos intervieram devidamente e ordeiramente, tendo a aluna que representava o papel de juiz, tomando a iniciativa de orientar as intervenções e gerir o julgamento autonomamente. Após todos os intervenientes terem intervindo e realizado o seu papel, foi dada a palavra aos jurados. Devido a todos os jurados disporem do mesmo objetivo e tarefas, foi escolhido o texto mais completo e bem estruturado de todos, que foi devolvido, naquele momento, ao par que o realizou e pedido que o lesse. Por fim, o juiz proferiu a sentença que se conclui numa multa de 500 euros aplicada ao arguido devido a ter perturbado o ambiente do transporte público e ao não cumprimento dos direitos e deveres de um passageiro de transporte público. Em simultâneo, a aluna juíza decidiu atribuir uma indemnização à queixosa de 1500€ devido à sua imagem ter sido divulgada nas redes sociais sem o seu consentimento. Ainda conclui que ambos os lados tinham argumentos válidos e bem defendidos, mas que a queixosa não teria tomada a decisão correta de processar o assobiador já que a razão pessoal desta acusação não estava diretamente ligada à situação em mãos: a divulgação da imagem da queixosa sem o seu consentimento.

Esta representação do julgamento revelou-se uma atividade muito benéfica e frutífera para todos os alunos porque complementou a atividade anterior de reflexão ao colocá-los diretamente numa situação realista na qual foram incitados a colocar em prática os conhecimentos obtidos anteriormente. Por ter sido uma atividade teatral que tinha como objetivo “materializar” os métodos de argumentação, de organização, de sistematização e de reflexão que a atividade anterior suscitou e requereu, os alunos puderam utilizar as várias ferramentas compreendidas na representação de um julgamento pois tiveram de as utilizar todas em simultâneo e de uma forma a encarnarem as personagens e as suas posições na situação, o mais realisticamente possível. Para além disso, a atividade complementou todo o estudo da obra de Mário Dionísio já que todos os elementos presentes foram baseados na história original e moldados às circunstâncias atuais, tornando o assunto tratado, um assunto mais próximo dos alunos.

Para terminar a unidade didática dedicada ao estudo do conto de Mário Dionísio (0 12), foi proposto aos alunos a realização de um texto de opinião (0 13) sobre a influência negativa ou positiva da rápida disseminação de conteúdos na tolerância da sociedade ao “diferente”. Os alunos dispuseram de 50 minutos para realizar este texto de opinião já que a tarefa requeria uma reflexão mais profunda e complexa da situação apresentada e a da sua relação com o estudo do conto ao

longo da unidade. Grande parte dos alunos necessitou de, pelo menos, 40 minutos para realizar o seu texto e todos atingiram o limite mínimo de palavras, o que se revelou como algo inesperado, tendo em conta o historial da turma.

3.2. Resultados

Depois da análise dos textos de opinião realizados pelos alunos foi possível concluir que o conhecimento obtido ao longo do estudo do conto fez com que desenvolvessem uma opinião mais informada e corroborada por argumentos igualmente válidos e coerentes sobre a sua noção de tolerância. A reflexão sobre este valor tão importante foi intrínseca a toda a unidade pois, ao longo de etapas, os alunos foram incentivados a mobilizar conhecimentos e valores previamente construídos a partir da sua experiência pessoal e desafiá-los ao terem de, numa primeira e penúltima fase, encarnar personagens que têm valores, ideias, personalidades, aparências, crenças e vivências muito diferentes das dos alunos, e torná-las as mais reais possíveis. Esta experiência interpessoal suscitada com esta unidade revelou-se, comprovada pela última tarefa do texto de opinião, um momento de aprendizagem não só de certos conteúdos associados à disciplina de Português, como a interpretação de texto e caracterização das personagens, mas também o desenvolvimento da capacidade de tolerância e da alteração da perceção individual do “outro” contempladas no PASEO (2017) com o objetivo de desenvolver capacidades e valores de tolerância, respeito e inclusão, nos futuros cidadãos do mundo globalizado. Desta forma, é possível concluir que os alunos utilizaram a escrita criativa como um meio para a compreensão do texto estudado e os valores intrínsecos ao mesmo. Esta abordagem, que coagiu os alunos a envolverem-se no texto e a trabalhá-lo de uma perspetiva interior > exterior, permitiu que o processo ensino-aprendizagem fosse concretizado através da produção criativa da escrita como um meio para atingir um fim. A escrita criativa, neste contexto, foi utilizada como impulsionadora da interpretação textual numa fase inicial com a criação dos diálogos e, mais tarde, como forma de desenvolver a capacidade dos alunos em colocarem-se no papel do “outro” e, com a ajuda dos decretos-lei, poderem criar juízos de valor, informados, sobre uma situação que não os envolve diretamente, mas envolve-os como membros de uma sociedade que presenciam uma situação de

intolerância e criminalização da autoexpressão.

4. Prática de Ensino Supervisionada de Inglês

4.1. Unidade Didática “Histórias com (sem) Sentido”

A unidade didática desenvolvida na PES de Inglês decorreu ao longo de 5 aulas (2 de 100 minutos e 3 de 50 minutos), com o objetivo de criar histórias criativas nas quais todos os alunos da turma participaram. Esta unidade inseriu-se no tema “O Jovem e o Consumo: Hábitos de Consumo; Publicidade e Marketing”, de forma a mobilizar os conhecimentos adquiridos anteriormente durante as aulas, particularmente no que consta ao vocabulário, de uma forma autónoma, com o objetivo de permitir que os alunos utilizassem as suas capacidades de criação de uma história e de persuasão de leitura.

Na primeira aula (0 14), de forma a introduzir aos alunos o conceito de criatividade e de desencadear esta capacidade pouco mobilizada, foi proposto uma atividade denominada “Frases com sentido sem sentido”. A tarefa consistia na criação de frases pelos alunos, gramaticalmente corretas, com três palavras selecionadas aleatoriamente. De forma aos alunos produzirem a sua própria atividade, foi, primeiramente, solicitado a um aluno que escolhesse três letras do alfabeto. As letras foram: B, M e T. De seguida, já que a turma era constituída por apenas 11 alunos, foi pedido aos estudantes que cada um dissesse três palavras começadas por B, três palavras começadas por M e três palavras começadas por T, de forma a poder haver uma panóplia variada de palavras para a atividade. Depois de terem sido explicadas as regras e ter sido solicitado a um aluno que escrevesse todas as palavras em papéis individuais, todos os papéis foram colocados num saco e baralhados. De seguida, foram distribuídos por cada estudante três papéis com três palavras diferentes, e foram dados aos alunos cinco minutos para formularem uma frase, com as três palavras diferentes, gramaticalmente corretas (contendo, portanto, um sujeito, verbo e predicado). De forma a não limitar a criatividade dos alunos e com o objetivo de evitar a tendência para a criação de frases semanticamente corretas, a professora enfatizou que as frases teriam apenas de ter obrigatoriamente as três palavras, não tendo de fazer “sentido”.

Todos os alunos realizaram com facilidade a atividade e, depois de terem terminado, foi solicitado aos estudantes que lessem as suas frases para a turma. Esta partilha demonstrou-se

extremamente benéfica para a mobilização do conceito de “sentido”, pois, desta forma, com a produção de frases aparentemente “non-sensical”, todos demonstraram a capacidade de fazer “sentido” da junção das palavras que lhes foram atribuídas. Por conseguinte, os alunos não só mobilizaram o conhecimento da gramática da língua inglesa, como também tiveram de recorrer à sua criatividade para conseguir conjugar todas as palavras numa única frase, adicionando outras palavras no processo, às quais deram, por vezes, um novo sentido, de forma a criar frases o mais perto da realidade possível.

Esta atividade foi repetida três vezes, tendo sido atribuídas a cada aluno palavras diferentes de todas as vezes. Foi detetado, ao longo da atividade, uma evolução na criatividade ao nível da criação das frases. Numa primeira vez, os alunos tenderam para a realização de frases muito simples, adicionando apenas alguns conectores como “and”, “to”, “I/he/she”, o verbo principal ou auxiliar, entre outros, e as palavras atribuídas na construção da frase. Na fase seguinte, foi detetada uma maior variedade de palavras usadas para além das atribuídas inicialmente, tendo sido utilizados nomes comuns e advérbios. Na última fase, os alunos utilizaram palavras mais específicas ao contexto das três iniciais e construíram frases mais longas e complexas, gramática e semanticamente. Esta evolução clara, ao nível do conforto com as palavras e da capacidade de criação de novas frases com um significado distinto daquele a que os estudantes estavam habituados ou do real, possibilitou que, na segunda atividade da unidade, os estudantes tivessem uma maior confiança nas suas capacidades de escrita e de produção textual, pois, também devido ao contacto com as criações dos colegas, puderam sentir-se mais livres e capazes de realizar a tarefa complexa que lhes havia sido proposta.

Num segundo momento da aula, os alunos foram confrontados com o texto “What is Creative Writing? A Key Piece of the Writer’s Toolbox”, de Brooks Manley, sobre os elementos essenciais para a escrita criativa, de forma a introduzir os alunos formalmente ao tema da ficha “Worksheet 1” (0 15). Devido à leitura do texto ter sido coletiva, foi possível esclarecer alguns conceitos chave ao longo do texto, de forma a que todos os alunos compreendessem o conceito de escrita criativa. Já a realização do exercício 1 foi feita individualmente e corrigida em turma. Na mesma ficha, foram apresentados três excertos de tipos diferentes: um texto narrativo, um artigo de jornal e um poema. O objetivo do exercício dois passava por colocar os alunos em contacto com

vários tipos de textos, nos quais podiam ser utilizadas técnicas de escrita criativa abordadas na primeira atividade e, em simultâneo, dar aos estudantes a oportunidade de conhecer vários estilos de escrita com objetivos informativos diferentes. Devido aos alunos terem de identificar que tipo de texto estava a ser apresentado, a ideia principal e a forma como esta era abordada, foi possível dar a conhecer aos alunos as formas de texto diferentes e, em preparação para a atividade seguinte, espaço para descobrir exemplos de desenvolvimento de uma história e identificar os elementos essenciais para o fazer.

Esta atividade revelou-se bastante benéfica para a compreensão dos alunos da escrita criativa e do que esta implica. Como identificado anteriormente, o contacto dos alunos com textos narrativos ou com o que envolve a criação de textos criativos é muito reduzido, o que, por conseguinte, não permite que os estudantes desenvolvam o seu vocabulário na língua materna e nas línguas estrangeiras, algo essencial para a criação de textos na generalidade. O exercício dois, alínea d), exigia que os alunos refletissem sobre a utilização de expressões e de vocabulário, aparentemente acessórios num texto, e ponderassem o modo como todas as palavras utilizadas num texto são escolhidas e premeditadas com vários objetivos diferentes, como, por exemplo, aprofundamento da relação leitor-personagens ou melhor visualização do cenário, entre outros exemplos. Esta reflexão revelou-se, mais tarde, essencial para a realização de histórias criativas, pois munuiu os alunos de ferramentas e de conhecimento que auxiliou, especialmente, na construção do cenário, ambiente e personagens, algo que tende a suscitar mais desafios ao nível da criação e coesão de uma história.

Na segunda aula da unidade didática (0 16), ainda sobre escrita criativa, os alunos foram confrontados com o desafio de criação de histórias com base em *prompts*. A turma foi dividida em 3 grupos de 3 a 4 elementos e foi dado a cada grupo 15 minutos para escrever a introdução à sua história com base no *prompt* atribuído ao grupo. Ao fim dos 15 minutos, as histórias eram rodadas e atribuídas a outros grupos, que teriam de desenvolver as histórias que lhes tinham sido atribuídas, mas sem chegarem à conclusão. Para esta etapa, os grupos usufruíram de 20 minutos. Ao fim deste tempo, as histórias foram trocadas uma última vez, tendo sido, agora, elaborado o final ou conclusão da história apresentada, em apenas 10 minutos. Como cada grupo tinha um *prompt* diferente ao iniciar a história, todos os grupos contribuíram para a construção de todas as

narrativas em simultâneo.

A atividade descrita foi um sucesso entre os alunos, pois, após escreverem a introdução, os estudantes ganharam uma proximidade à história e responsabilidade pela mesma, o que, para não desapontar os colegas, levou cada grupo a esforçar-se para dar uma continuação apropriada a cada história. Ao longo da atividade, notou-se que os alunos estavam empenhados na construção da história e todos contribuíram para a sua realização, uns escrevendo, outros fornecendo ideias ou vocabulário. Esta mobilização de conhecimentos variados através dos vários membros do grupo confirmou que, apesar de terem sido detetados níveis de inglês diferentes, cada aluno contribuiu para a história final.

No decorrer da atividade, notou-se que os espaços de tempo dados aos alunos foram suficientes para cada uma das partes, tendo terminado todos os grupos dentro do tempo previsto e com um semelhante número de palavras. Apesar disso, alguns grupos terminaram mais cedo do que o previsto, pois, como os grupos haviam sido aleatoriamente construídos, alguns eram compostos por um maior número de elementos com um nível de proficiência mais elevado.

Na terceira aula (0 17), os alunos tiveram a oportunidade de ler as suas histórias, finalizadas pelos colegas. Durante a leitura das narrativas, foi pedido aos grupos que realizassem uma “peer review”, ou correção por pares, da gramática, da ortografia e da pontuação das histórias criadas pelos próprios e pelos colegas, de forma a que os estudantes pudessem refletir sobre os seus erros e os dos outros. Foi, ainda, proposto que esta correção fosse feita através de um código previamente criado: “SPL”, erro de ortografia; “GRM”, erro de gramática; “PONT”, erro de pontuação.

Apesar deste código de correção básico fornecido aos alunos, foi-lhes dada a liberdade para recorrerem a outros códigos que considerassem úteis para a correção dos textos. Um grupo decidiu adicionar o código “VOC”, referente à inadequação ou falta de vocabulário detetado. Já outro grupo decidiu usar a sigla “REFORM” para se referir a um erro de formulação de frase ou parágrafo. Para a correção superficial, foi permitida a consulta de dicionários online e de pesquisa no dispositivo móvel, de forma a facilitar a tarefa atribuída a alunos que não estavam familiarizados com a correção. A autonomia dada aos alunos para a correção dos textos realizados pelos colegas forneceu-lhes uma oportunidade para refletirem sobre os erros cometidos, para

além de lhes permitir desenvolver a capacidade de criticar construtivamente um trabalho que não o seu. Esta tarefa requereu de 50 minutos, devido à complexidade da tarefa e dos próprios textos, tendo os alunos entregue correção superficial ao fim do tempo previsto. De seguida, foram redistribuídos os textos e pedido a cada grupo que fizesse as alterações seguindo as indicações feitas pelos pares. A tarefa de correção e reescrita foi atribuída como trabalho de casa, pois requeria uma disponibilidade de tempo que, em aula, não seria possível ter.

Durante a tarefa, surgiram alguns problemas de objetividade na correção dos textos, pois determinados alunos tenderam a considerar que o texto que lhes fora apresentado não apresentava quaisquer erros detetáveis. Depois de um apoio mais próximo da professora, os alunos foram-se apercebendo de alguns erros presentes nos textos, que, na primeira leitura, não tinham sido detetados. Outros grupos mostraram-se mais autónomos e conscientes dos erros cometidos, tendo realizado a tarefa com prontidão e sem grande apoio da professora. É premente referir que esta atividade de correção por pares foi mais demorada e complexa do que previsto, devido aos alunos não terem familiaridade com a correção de textos, pois, pela sua experiência, os textos criados, quando retornados, já estariam corrigidos e não requeriam qualquer alteração ou revisão. Apesar disso, todos os alunos realizaram a tarefa, e grande parte redescobriu e descobriu novas palavras com a sua pesquisa.

Na quarta aula (0 18), os alunos, já com as histórias corrigidas, tiveram a tarefa de melhorar e detalhar a história, de forma a torná-la mais apelativa ao leitor. A aprimoração das histórias foi feita com o objetivo dos alunos refletirem sobre o conteúdo das histórias, já que a parte formal da escrita estava concluída. De forma a introduzir os alunos ao “embelezamento” da história, foi dado um exemplo prático e solicitado, numa atividade de *brainstorming*, que se adicionassem adjetivos e advérbios, de forma a tornar o exemplo mais detalhado e apelativo. Foi pedido, assim, aos alunos que, em grupos, identificassem em que momentos poderiam adicionar adjetivos de forma a conferir maior detalhe à narrativa. De seguida, foi solicitado aos estudantes que incorporassem advérbios de modo, tempo e espaço e, por fim, que criassem, nas histórias, descrições mais detalhadas das personagens e do espaço, como características físicas das personagens ou sentimentos que eram evocados com o cenário onde a história decorria. O objetivo desta tarefa passou pela utilização das ferramentas e conhecimentos obtidos

anteriormente, de forma a detalhar e a expandir as histórias originais dos alunos.

Esta atividade revelou-se complexa e de um nível de dificuldade elevado, pois implicou a mobilização de vários conhecimentos utilizados em simultâneo, algo com o qual os alunos não estavam, até ao momento, familiarizados. Revelou-se, ainda, uma atividade de longa duração, algo não estava previsto na planificação inicial. Para combater este problema, foi permitida a utilização dos telemóveis para fazer a pesquisa, já que foi detetada uma grande dificuldade nos alunos em conseguirem encontrar vocabulário adequado sem esta ajuda. Acredito que, para ultrapassar este problema ou evitá-lo na sua maioria, seria necessário que os alunos tivessem um maior contacto com textos variados e adotassem o hábito de leitura regular, de forma a expandir o seu vocabulário e técnicas de escrita. Durante este processo de rescrita e revisão, foi detetada uma carência de técnicas de persuasão de leitura nos alunos, já que tiveram muitas dificuldades em localizar os momentos do texto onde seria necessária uma adição de conteúdo ou alteração do mesmo. De forma a combater este problema, a professora foi dando sugestões aos grupos ao longo da tarefa, enquanto os estudantes trabalhavam em melhorar o texto.

Na última aula da unidade didática (0 19) da criação de narrativas, os alunos tiveram a oportunidade de utilizar a sua criatividade de uma forma mais lúdica e artística, pois foi-lhes proposto que criassem uma ilustração para acompanhar as suas histórias. Esta ilustração poderia ser de um momento da história ou de uma personagem ou cenário, entre outros. Foi dada liberdade aos estudantes para criarem a ilustração da “capa” da história e apenas lhes foi pedido que, quando estivessem a pensar no que criar, considerassem o elemento da história mais persuasivo e atrativo para um leitor fictício. Durante esta tarefa, os alunos tiveram a liberdade de utilizar os materiais à escolha, incluindo tinta acrílica, guache, aguarela, lápis de cor, canetas de feltro ou o que lhes parecesse mais conveniente utilizar.

Nesta tarefa, e devido a ser uma atividade mais libertadora e com menor número de indicações do que as anteriores, os alunos puderam exprimir-se abertamente. Apesar de ser, como referido anteriormente, uma atividade menos regulamentada, o objetivo era a reflexão final a respeito da história criada pelos estudantes, considerando os elementos cruciais da mesma e os aspetos mais atrativos para um leitor fictício. Esta diferença de perspetiva na última fase da unidade didática, permitiu que os alunos pudessem refletir sobre a sua história mediante uma

perspetiva exterior, muito diferente da que tinham tido até ao momento. Alguns alunos decidiram fazer pequenas alterações às suas histórias, como alterar a descrição do cenário ou uma parte do enredo, de forma a tornar a narrativa mais apelativa na sua perspetiva e, desta forma, poder representá-la o melhor possível. Todos os alunos refletiram sobre as suas histórias e os seus elementos cruciais, pois quando questionados oralmente pela professora durante esta atividade, todos deram justificações válidas e lógicas para a escolha dos elementos a representar. O grupo que recebeu originalmente o *prompt* “Everyone on Earth hears in their heads, simultaneously, a countdown in a robotic voice from 100,000. No one knows what it is for. Panic installs” decidiu desenhar os robôs que integravam a história; o grupo que recebeu originalmente o *prompt* “The last man/woman on Earth sits alone in a room. Suddenly, he/she hears a heavy knock at the door.” decidiu retratar a personagem principal, Emily; o grupo que originalmente recebeu o *prompt* “A woman/man moves into an old house that only has old and dusty furniture and an unplugged telephone. As the clock strikes midnight, the phone rings. It’s his/her older self, saying repeatedly “Help me. Don’t let them catch me.” decidiu pintar um telefone antigo.

4.2. Resultados

A unidade didática de escrita criativa desenvolvida alcançou resultados notáveis ao promover a integração de criatividade, trabalho colaborativo e aprimoramento linguístico. Ao longo de cinco aulas, divididas em vários momentos, os alunos foram incentivados a explorar as suas habilidades criativas e textuais em atividades que exigiam o uso autónomo do vocabulário e da gramática previamente adquiridos, aplicando-os na construção de histórias originais. Tal abordagem destacou-se pelo equilíbrio entre atividades práticas, reflexão crítica e trabalho em grupo, permitindo que os alunos desenvolvessem confiança nas suas capacidades de escrita e colaboração.

Depois da análise dos textos finais realizados pelos alunos, foi possível afirmar que a qualidade de escrita se alterou e melhorou, especialmente quando comparada com os textos iniciais. Tal melhoria demonstra, primeiramente, que, por ter sido um texto criado por vários elementos da turma, a responsabilidade de criação de uma narrativa com partes essenciais, como

a introdução, desenvolvimento e conclusão, foi dividida, o que permitiu aos alunos explorarem as suas capacidades de criação e imaginação sem os constrangimentos associados à escrita de uma história original. Em segundo lugar, a melhoria na qualidade dos textos demonstra que, com a pesquisa de vocabulário e a adição de novos elementos e descrições, os alunos puderam criar uma história que coage o leitor a continuar a lê-la, pois os estudantes conseguiram associar mistério, curiosidade e envolvimento ao texto. Um exemplo da evolução do vocabulário dos estudantes é a alteração da frase “She got up and walked to the door after hearing the knock”, que implica pouca contextualização, para “She got up, carefully, and walked to the door. This wasn’t supposed to happen. A knock?” na fase de correção e adição de detalhe ao texto inicial. A inserção do advérbio “carefully” demonstra a importância que os estudantes deram ao ato de andar e ao estado de espírito da personagem, tal como a interrogação fornece detalhes a respeito do contexto ambiental ou da história.

Em simultâneo, os estudantes trabalharam a competência de trabalho em grupo e ultrapassaram as dificuldades que este tipo de trabalho implica, conseguindo criar uma história apesar dos níveis diferentes de proficiência de inglês que cada grupo continha. Este desafio permitiu que os alunos desenvolvessem capacidades de tomada de decisão e resolução de problemas, pois todos voluntariamente colaboraram e contribuíram para a história, apesar dos variados níveis de proficiência na língua inglesa dentro da turma.

Desde a introdução à criatividade até a produção final de histórias e respetivas revisões, os estudantes melhoraram as suas competências linguísticas, criativas e analíticas, além de aprenderem a lidar com a diversidade de estilos e níveis de proficiência no grupo. A unidade também ofereceu momentos de expressão artística, com a criação de ilustrações para as histórias. Este processo não só envolveu profundamente os estudantes na criação das histórias, como também proporcionou uma experiência de aprendizagem completa com a abordagem de vários domínios, conectando habilidades linguísticas com criatividade e expressão visual. Os alunos não só expandiram os seus conhecimentos linguísticos e textuais, mas também desenvolveram as capacidades de trabalhar em equipa, refletir criticamente e valorizar as suas próprias produções. Apesar de não combater totalmente a carência de vocabulário devido à pouca leitura autónoma em língua inglesa, a produção criativa da escrita em inglês permitiu que os alunos desenvolvessem

a panóplia de vocabulário que possuíam ao pesquisarem em fontes fiáveis, como o *Cambridge Dictionary* ou o *Oxford Learner's Dictionaries*, sugeridos pela professora.

Conclusão

Com este relatório pretendi utilizar a escrita criativa como uma ferramenta eficaz para a interpretação de um texto, em Português, e como ferramenta para o desenvolvimento da competência da produção escrita em Inglês, conectada simultaneamente ao desenvolvimento da competência cívica dos estudantes. No âmbito da PES de Português, é sugerido que a escrita criativa pode ser essencial ou, pelo menos, facilitadora da interpretação do texto e da sua mensagem, já que, com a criação dos diálogos, os estudantes puderam envolver-se na história e relacionar-se com as personagens, colocando-os numa posição diferente da sua, iniciando o processo de desenvolvimento da competência da tolerância, algo pretendido desde o início. Com a atualização do tema do texto para algo familiar aos estudantes, o problema passou a dever-se à gravação de um vídeo sem permissão, e a difamação permitiu que os estudantes, ao refletirem, pudessem compreender o intuito do texto e, simultaneamente, melhor entender como pesquisar por informação e como fazer juízos de valor na última etapa do estudo do texto: o julgamento. A escrita criativa, por ter sido inserida numa fase inicial do estudo do texto, executou um papel essencial na introdução ao “mundo” do texto, permitindo que os estudantes se envolvessem na história de forma a poderem abordá-la com mais familiaridade e proximidade.

Já no âmbito da PES de inglês, o presente relatório sugere que, devido à escrita criativa ter sido utilizada para o desenvolvimento da produção escrita em língua estrangeira, a criatividade na escrita pode ser uma ferramenta essencial para o início, mais uma vez, de um processo de envolvimento com a história, permitindo aos estudantes explorar a sua capacidade de imaginação e, por conseguinte, melhorar a sua capacidade de criação de um texto. Como referido anteriormente, foi detetado nos alunos não só uma grande carência de vocabulário variado, devido à pouca leitura que fazem, como também a dificuldade de iniciar a escrita de um texto em Inglês devido a falta de confiança relativamente à capacidade da produção escrita. Desta forma, ao terem algo em que se basear para iniciar a escrita, nomeadamente o *prompt*, os estudantes puderam explorar a sua capacidade de imaginação, sabendo, previamente, que a responsabilidade da escrita de um texto completo, ou seja, com introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão, não recaía apenas sobre um só grupo de alunos, mas sim na turma inteira. Esta libertação da

responsabilidade total permitiu que os alunos explorassem com facilidade a sua imaginação e, na fase seguinte de escrita, pudessem desenvolver o texto a partir de algo já criado. O processo de correção, revisão e alteração do texto ao longo da unidade didática de inglês, explorada em detalhe acima, apetrechou os estudantes de variadas competências, como a de pesquisa informada, *peer-review*, autoavaliação, reflexão e criação, essenciais ao processo da escrita de qualquer tipo de texto no estudo de línguas.

A investigação apresentada no relatório sugere, com base numa análise elementar de diferentes contextos pedagógicos, que a escrita criativa é um método eficaz para o desenvolvimento de competências cívicas, criativas e linguísticas, consolidando-se como uma ferramenta pedagógica essencial para a formação integral dos estudantes, salvaguardando que deverá ser aplicada mais vezes a produção criativa da escrita de forma e se poder concluir que, de facto, é um método altamente eficaz. Por meio da exploração de géneros textuais e textos, a escrita criativa permite que os alunos articulem experiências individuais a questões sociais mais amplas, promovendo a reflexão crítica, o fortalecimento do pensamento criativo e a dedicação cívica, como evidenciado na unidade didática de Português realizada no âmbito do relatório, com a abordagem empática de colocar os estudantes numa situação de intolerância que proporcionou a criminalização de um ato autoexpressivo. Para além disso, esta prática desempenha um papel fundamental na ampliação do repertório linguístico dos estudantes, contribuindo para o domínio técnico da linguagem, a fluidez textual e a capacidade de expressão clara, estruturada e com repercussões em diferentes contextos. Todos estes novos conhecimentos foram surgindo à medida que os estudantes entravam em contacto com vários géneros textuais e produziam-nos, pois puderam criar um produto final coeso, coerente e articulado com a metodologia sociodiscursiva.

A escrita criativa não estimula apenas o pensamento crítico e a empatia, mas também aprimora competências linguísticas, incentivando os alunos a experimentar diferentes registos, estilos e estruturas textuais. Tal processo proporciona uma experiência prática de aprendizagem da linguagem, permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda das nuances linguísticas e estilísticas. Neste sentido, a prática da escrita criativa vai para além do desenvolvimento técnico, atuando como um recurso pedagógico que fortalece a habilidade dos

estudantes de comunicar ideias, sentimentos e argumentos de forma eficaz. A integração de competências linguísticas e cívicas transforma a sala de aula num espaço no qual os alunos podem simultaneamente dominar a linguagem e utilizá-la como uma ferramenta para o empenho crítico e social.

Com este relatório é possível concluir que a escrita criativa não combate a totalidade da falta de hábitos de leitura, pois não poderá fazê-lo isoladamente sem alicerçar à utilidade na vida futura e presente dos alunos, mas possibilita o desenvolvimento do vocabulário e da familiaridade com vários géneros textuais, já que, devido a ser necessário vocabulário variado e compreensão do género textual que se pretende utilizar na produção escrita para a elaboração de um texto, os estudantes são forçados a procurar informação e a sair da sua zona de conforto, usando vocabulário e técnicas de persuasão na escrita que, inicialmente, não conheciam nem utilizavam. Assim, este relatório sugere que a utilização da escrita criativa como ferramenta de interpretação de textos e impulsionadora de reflexão e autoconsciência é essencial para as práticas didáticas atuais. Isto é, a escrita criativa requer a mobilização de conhecimentos claramente intrínsecos à interpretação textual e ao desenvolvimento do civismo, como a reflexão sobre o conceito de “Outro” ou a inserção do leitor no texto, que permitem que os estudantes, futuros cidadãos ativos do mundo, possam identificar-se com uma cultura e, desta forma, compreender a diversidade de abordagens, ideias, histórias, sociedades e, fundamentalmente, respeitarem a multiculturalidade presente no mundo, rica em diferenças e semelhanças.

Este relatório não destaca somente a eficácia da escrita criativa como prática pedagógica, mas também aponta para a necessidade premente de aprofundar a investigação e de investir na área. Estudos mais aprofundados são fundamentais para mapear o impacto a longo prazo da utilização da escrita criativa como prática para o desenvolvimento das capacidades de escrita e de interpretação textual nos estudantes. Este relatório apenas abordou duas aplicações diferentes da escrita criativa em dois contextos igualmente diferentes: o estudo da língua portuguesa e o estudo da língua inglesa. Desta forma, não é possível tirar conclusões muito assertivas se estes métodos serão os mais eficazes para desenvolver as capacidades referidas anteriormente, mas é possível concluir que a escrita criativa é uma ferramenta universal com aplicações variadas que permite o desenvolvimento de duas das capacidades mais importantes

para a vida futura dos estudantes: o pensamento crítico e a imaginação. O impacto da escrita criativa na formação de cidadãos mais conscientes, habilidosos e preparados para enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo torna o seu uso uma prioridade na agenda educativa.

Referências

- Abolfazli, Z. & Sadeghi, K.. (2012). The Effect of Assessment Type (Self Vs. Peer Vs. Teacher) on Iranian University EFL Students' Course Achievement. *Language Testing in Asia*. 2. 47-74.
- Balanovic, J. (2021). Capturing enculturation awareness: conscious negotiations between culture and the self. <https://doi.org/10.26686/wgtn.170142684>
- Bartolomé, D. (1994). Creatividad y medios de comunicación. *Comunicar*, v. 1, n. 2, 95-97.
- Bean, J., & Melzer, D. (2021). *Engaging Ideas* (3rd ed.). Wiley.
- Bekurs, D. & Santoli, S. (2004). Writing is Power: Critical Thinking, Creative Writing, and Portfolio Assessment. *Essays in Education*. Vol. 10: Iss. 1, Article 2.
- Birgili, B. (2015). Creative and Critical Thinking Skills in Problem-based Learning Environments. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 71-80. <https://doi.org/10.18200/JGEDC.2015214253>
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (1999). Peer Learning and Assessment. In *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 24. 413-426. <https://doi.org/10.1080/0260293990240405>.
- Bronckart, J. P (1999). *Activité Langagière, Textes et Discours: Pour Un Interactionisme Sociodiscursif*. Lambert-Lucas.
- Burns, A. (2009). Action Research in Second Language Teacher Education. <https://doi.org/10.1017/9781139042710.038>.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching*.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
- Byram, M. (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. *J. Jackson (Ed.), Routledge handbook of language and intercultural communication*. Routledge. 85–97.
- Conselho da Europa (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Descriptors of competences for democratic culture*, vol. 2.
- Conselho da Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*.

- De Mancelos, J. (2009). O ensino da escrita criativa em Portugal: Preconceitos, verdades e desafios. *Exedra: Revista Científica*, (1), 155-160.
- Direção-Geral da Educação (2017). Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais. Inglês Continuação 11º Ano.
- Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais. Português 8º Ano.
- Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais. Cidadania e Desenvolvimento.
- Ellemers, N. (2012). The group self. *Science*, 336, 848–852.
- Eurostat (2022). Persons reading books in the last 12 months by sex, age, educational attainment and number of books. https://doi.org/10.2908/ILC_SCP27
- Fabrete, T. C. L. (2015). A influência das práticas pedagógicas docentes e das barreiras discentes sobre o desenvolvimento da criatividade do futuro administrador. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Metodista de São Paulo.
- Falchikov, N. (2005). Improving Assessment through Student’s Involvement: Practical Solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education. Routledge.
- Graça, L., Gonçalves, M., Bueno, L., & Lousada, E. (2023). Da didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz. Pontes Editores.
- Harwati, K. & Rokhmat, J. (2021). Development of student worksheet to improve creative and critical thinking ability of students in causalitic-learning model. *Journal of Physics: Conference Series*. Vol. 1816. No. 1. IOP Publishing.
- Hasanah, M. & Surya, E. (2017). Differences in the Abilities of Creative Thinking and Problem Solving of Students in Mathematics by Using Cooperative Learning and Learning of Problem Solving. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)*, 34(1), 286-299.
- Johnson, B. (1996). Performance Assessment Handbook: Volume 1 Portfolios and Socratic Seminars. Eye On Education, Inc.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. University of Minnesota.
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5º ano de escolaridade – relato de percurso didático. In Atas do 13º ENAPP. APP. 59-70.
- Karim, R. A. & Mustapha, R. (2020). Students' Perception on the Use of Digital Mind Map to Stimulate Creativity and Critical Thinking in ESL Writing Course. *Universal*

- Journal of Educational Research*. Vol. 8. No. 12A. 7596-7606.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082545>.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. 3ª edição. Deakin University Press.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). *Project-based learning*. 317-334.
- Leary, M. R., & Buttermore, N. R. (2003). The evolution of the human self: Tracing the natural history of self-awareness. *Journal for the Theory of Social Behaviours*, 33, 365-404. <https://doi.org/10.1046/j01468-5914.2003.00223.x>
- Mak, P., & Wong, K. M. (2018). Self-regulation through portfolio assessment in writing classrooms. *ELT Journal*, vol. 72, Issue 1, 49–61. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx012>
- McDowell, L. (1995). The Impact of Innovative Assessment on Student Learning. In *Innovations in Education and Training International*, 32(4), 302–313. <https://doi.org/10.1080/1355800950320402>
- Nezakatgoo, B. (2011). The Effects of Portfolio Assessment on Writing of EFL Students. *English language teaching*, 4(2), 231-241.
- Pinheiro, I. (2009). Modelo geral da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, n. 2, 153-160.
- Porto, M. & Byram, M. (2015). A curriculum for action in the community and intercultural citizenship in higher education. *Language, Culture and Curriculum*, 28:3, 226-242. <https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1087555>
- Porto, M. (2018). Does education for intercultural citizenship lead to language learning?. *Language, Culture and Curriculum*. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1421642>
- Ribeiro, L., Aguaded, I. & Pedreira, M. (2019). Criatividade: educação e escrita criativa. *Revista de Educação ANEC*, 46, 53-78. <https://doi.org/10.22560/reanec.v46i159.252>.
- Ribeiro, O. L. (2015). *Criatividade na expertise: implicações para processos de aprendizagem de alto nível*. Tese (Doutorado em Educação) – UCB.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, v. 42, n. 7, 305-310.
- Seabra, J. (2008). *Criatividade*. Portal dos Psicólogos.
- Schafersman, S. D. (1991). *An introduction to critical thinking*.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1999). Os géneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In B. Schneuwly & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola*

- (pp. 15-30). Mercado de Letras.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2010). Géneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras.
- Strijbos, J. W., & Sluijsmans, D. (2010). Unravelling Peer Assessment: Methodological, Functional, and Conceptual Developments. *Learning and Instruction*, 20, 265-269.
- Topping, K. (2010). Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer assessment. *Learning and Instruction*, 20, 339-343.
- Tsai K C. 2013 Being a Critical and Creative Thinker: A Balanced Thinking Mode. *Asian Journal of Humanities and Social Sciences (AJHSS)*, 1(2), 1-9.
- Voloshinov, V.N. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit (edição original, em russo, 1929).
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água Editores (edição original, em russo, 1934).
- Wikstrom, N. (2007). *Alternative assessment in primary years of international baccalaureate education* (Master's thesis).

Anexos

Anexo 1 – Aula 1 Português

Unidade didática 1

Aula 1 – Introdução ao conto

Turma: 8ºA

Data: 6 de fevereiro de 2024

Tempo: 50 minutos

<u>Objetivos</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Interação</u>	<u>Tempo</u>	<u>Materiais</u>
<ul style="list-style-type: none"> Preparar os alunos para a atividade auditiva. 	<p>Introdução</p> <ul style="list-style-type: none"> Explicar o objetivo da atividade e apresentar o áudio do conto “Assobiando à vontade” do manual “Par e Passo”. 	Professora > alunos	5 min	Manual “Par e Passo” Equipamento de áudio
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a compreensão auditiva através da audição do conto. 	<p>Audição com pausas e partilha de experiências</p> <ul style="list-style-type: none"> Tocar o áudio com pausas estratégicas, como por exemplo, a cada parágrafo e pedir aos alunos, após cada pausa, para resumirem oralmente o parágrafo ouvido. 	Alunos > Alunos	35 min	Audio do conto Equipamento de áudio Dicionário Glossário do texto

<ul style="list-style-type: none"> ● Consolidar a compreensão do texto. ● Estabelecer conexões entre o conto e experiências pessoais. ● Ampliar o conhecimento lexical. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Solicitar que os alunos partilhem experiências semelhantes às retratadas no conto promovendo discussões abertas a intervenções de outros alunos. ● Durante as pausas e partilhas, explicar termos desconhecidos para garantir a compreensão do texto. 			
--	--	--	--	--

Anexo 2 – Aula 2 Português

Unidade didática 1

Aula 2 – Ficha de interpretação da leitura

Turma: 8ºA

Data: 7 de fevereiro de 2024

Tempo: 100 minutos

<u>Objetivos</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Interação</u>	<u>Tempo</u>	<u>Materiais</u>
<ul style="list-style-type: none"> Preparar os alunos para a atividade auditiva. 	<p>Introduzir a atividade e preparação dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> Explicar a estrutura e os objetivos da ficha de interpretação, incluindo tópicos como caracterização e recursos expressivos. 	Professora > Alunos	10 min	Ficha de interpretação
<ul style="list-style-type: none"> Realizar a ficha de avaliação. Desenvolver a capacidade de interpretação textual. 	<p>Realização da ficha de interpretação da leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> Distribuir a ficha e orientar os alunos para realizarem a atividade individualmente, focando nos temas principais. Monotorização da realização da ficha, esclarecendo dúvidas ao longo desta tarefa. 	Alunos > Alunos	40 min	Ficha de interpretação.

<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e analisar o narrador, espaço e recursos expressivos no conto. • Sensibilizar para questões sociais como nostalgia de infância e expectativas de género. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a auto e heteroavaliação. • Refletir sobre a importância de ser conciso. 	<p>Auto e heteroavaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recolher as fichas, redistribuí-las para que cada aluno corrija o trabalho de um colega, com base na correção da professora. • Projetar a correção da ficha para os alunos poderem fazê-lo diretamente na ficha dos colegas. 	Alunos > Alunos	30 min	Ficha de interpretação. Correção da ficha de interpretação Caneta de cor

<ul style="list-style-type: none"> ● Promover a autorreflexão. 				
<ul style="list-style-type: none"> ● Refletir sobre as aprendizagens. ● Partilhar opiniões e experiências pessoais. ● Refletir sobre o processo de auto e heteroavaliação. 	<p>Reflexão sobre a atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Orientar uma discussão para os alunos compartilharem reflexões sobre o processo de correção e as aprendizagens obtidas. 	<p>Professora > Alunos</p>	<p>20 min</p>	<p>Ficha de interpretação. Correção da ficha de interpretação</p>

Anexo 3 – Ficha de Interpretação da leitura Português

Português – 8.º ano – Estudo de “Assobiando à vontade”, de Mário Dionísio, pp. 141-145 do Manual “Mensagens”.

Aluno(s) _____ N.º(s) _____ Turma _____

Prof. _____ Classif. _____

Ficha de Interpretação da Leitura

- 1.** Atenta no primeiro parágrafo no qual é descrito o espaço exterior e o tempo em que decorre o conto. Identifica-os e caracteriza-os.

- 2.** Escolhe a opção que completa corretamente a frase e justifica a tua escolha com exemplos do texto.

O narrador descreve o plano da cidade onde decorre a ação:

- a. Do particular para o geral, do interior para o exterior.
- b. Do particular para o geral, do exterior para o interior.
- c. Do geral para o particular, do interior para o exterior.
- d. Do geral para o particular, do exterior para o interior.

- 3.** Explica a utilização do recurso expressivo da ironia nas duas frases seguintes: «A multidão propunha uma confraternização à força.» (linha 16) e «Felizmente, ainda havia alguns homens corretos na cidade e algumas mulherzinhas que conheciam o seu lugar,» (linhas 29-31).

4. Identifica, recorrendo a exemplos do texto, os dois grupos sociais presentes neste conto, salientando a sua representatividade. Refere o que os distingue.

5. Completa a tabela sintetizando os diferentes pontos de vista em relação ao homem que assobia no elétrico.

<i>Personagens</i>	<i>Pontos de vista</i>
<p>«Os passageiros» (linha 94)</p>	
<p>«Um ou outro cavalheiro» (linha 111)</p>	
<p>«A senhora opulenta» (linha 114)</p>	
<p>«uma criança» (linha 126)</p>	

6. Como é definido, no texto, o comportamento adequado de «uma menina bonita»? E por que razão a mãe da Nini sente saudades desse tempo de infância e por que razão esse comportamento se alterou? Justifica a tua resposta.

7. Selecciona a opção que representa mais aproximadamente a posição final do narrador «Tudo voltou, pesadamente, a encher-se de silêncio e dignidade.» (linha 177).

- a. O narrador aprova o silêncio pois considera o homem que assobia uma perturbação ao ambiente do eléctrico.
- b. O narrador, através da ironia, critica a atitude dos passageiros, sem fugir à norma devido às imposições das regras sociais.
- c. O narrador aprecia o assobio do homem, mas considera-o impróprio ao contexto social em que decorre.

Justifica a tua resposta.

8. O conto de Mário Dionísio está dividido em quatro momentos. Identifica-os e explica a escolha feita.

Anexo 4 – Correção da ficha de Interpretação da leitura Português

Português – 8.º ano – Estudo de “Assobiando à vontade”, de Mário Dionísio, pp. 141-145 do Manual “Mensagens”.

Aluno(s) _____ N.º(s) _____ Turma _____
Prof. _____ Classif. _____

Ficha de Interpretação da Leitura - Correção

- 1.** Atenta no primeiro parágrafo no qual é descrito o espaço exterior e o tempo em que decorre o conto. Identifica-os e caracteriza-os.

O espaço exterior é uma cidade agitada, mas com um ambiente repetitivo e sem novidades. O tempo é contemporâneo ao autor, refletindo os costumes da época.

- 2.** Escolhe a opção que completa corretamente a frase e justifica a tua escolha com exemplos do texto.

O narrador descreve o plano da cidade onde decorre a ação:

- a. Do particular para o geral, do interior para o exterior.
- b. Do particular para o geral, do exterior para o interior.
- c. Do geral para o particular, do interior para o exterior.
- d. Do geral para o particular, do exterior para o interior.

A história começa por descrever o ambiente da cidade de forma ampla e depois foca-se no que acontece dentro do elétrico.

- 3.** Explica a utilização do recurso expressivo da ironia nas duas frases seguintes: «A multidão propunha uma confraternização à força.» (linha 16) e «Felizmente, ainda havia alguns homens corretos na cidade e algumas mulherzinhas que conheciam o seu lugar,» (linhas 29-31).

A ironia critica o comportamento social. Na primeira frase, mostra como a “confraternização” é forçada, o que é contraditório. Na segunda, expressões como “homens corretos” e “mulherzinhas” ironizam as regras da sociedade,

que reprimem a liberdade.

- 4.** Identifica, recorrendo a exemplos do texto, os dois grupos sociais presentes neste conto, salientando a sua representatividade. Refere o que os distingue.

Os dois grupos sociais são:

- Os passageiros conformistas: Defendem as regras sociais e não aceitam comportamentos diferentes.
- O homem que assobia: Representa a liberdade de expressão e a resistência às regras rígidas.

O que os distingue é que os passageiros seguem as normas sociais, enquanto o homem desafia essas normas.

5. Completa a tabela sintetizando os diferentes pontos de vista em relação ao homem que assobia no elétrico.

Personagens	Pontos de vista
«Os passageiros» (linha 94)	Veem o assobio como uma afronta à ordem e às normas sociais, condenando o comportamento do homem por ser inadequado.
«Um ou outro cavalheiro» (linha 111)	Tenta intervir com um tom de autoridade, representando o conformismo social e a defesa da "dignidade" no ambiente público.
«A senhora opulenta» (linha 114)	Reage com irritação e desprezo, enxergando o assobio como algo vulgar e perturbador, especialmente vindo de um homem "simples".
«uma criança» (linha 126)	Encanta-se com o assobio, percebendo-o como algo divertido e espontâneo, em contraste com as reações rígidas dos adultos.

6. A «senhora nova e bonita, que era a mãe da criança» (linha 167) considera que o comportamento de «uma menina bonita» (linha 169) não inclui assobiar, rir e interagir com estranhos, mas esta relembra os seus tempos em criança em que fazia tudo isto e onde se sentia feliz. Como é definido, no texto, o comportamento adequado de «uma menina bonita»? E por que razão a mãe da Nini sente saudades desse tempo de infância e por que razão esse comportamento se alterou? Justifica a tua resposta.

Uma “menina bonita” deve ser educada, obediente e não fazer coisas como

assobiar ou rir alto. A mãe sente saudades da infância porque era um tempo de mais liberdade e alegria. Esse comportamento mudou porque as normas sociais exigem que as pessoas sejam sérias e comportadas.

7. Selecciona a opção que representa mais aproximadamente a posição final do narrador «Tudo voltou, pesadamente, a encher-se de silêncio e dignidade.» (linha 177).

a. O narrador aprova o silêncio pois considera o homem que assobia uma perturbação ao ambiente do elétrico.

b. O narrador, através da ironia, critica a atitude dos passageiros, sem fugir à norma devido às imposições das regras sociais.

c. O narrador aprecia o assobio do homem, mas considera-o impróprio ao contexto social em que decorre.

Justifica a tua resposta.

A frase final, «Tudo voltou, pesadamente, a encher-se de silêncio e dignidade», é irónica pois mostra que o conformismo dos passageiros venceu e o homem foi silenciado.

8. O conto de Mário Dionísio está dividido em quatro momentos. Identifica-os e explica a escolha feita.

Introdução: Descrição do ambiente e dos passageiros no elétrico.

Conflito: Entrada do homem que assobia, quebrando a rotina.

Clímax: A reação negativa dos passageiros ao comportamento do homem.

Desfecho: O retorno ao silêncio, com o homem pressionado a parar.

Anexo 5 – Aula 3 Português

Unidade didática 1

Aula 3 – Criação de diálogos

Turma: 8ªA

Data: 14 de fevereiro de 2024

Tempo: 100 minutos

<u>Objetivos</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Interação</u>	<u>Tempo</u>	<u>Materiais</u>
<ul style="list-style-type: none"> Contextualizar a atividade. Organizar a turma em grupos de trabalho. 	<p>Introdução</p> <ul style="list-style-type: none"> Explicar a atividade “Uma conversa à vontade”. Formar grupos aleatórios e atribuir uma personagem a cada grupo. 	Professora > Alunos	10 min	Enunciados da atividade com expressões orientadoras.
<ul style="list-style-type: none"> Estimular a escrita criativa com base no conto. Realização de diálogos adaptados 	<p>Criação dos diálogos</p> <ul style="list-style-type: none"> Distribuir os enunciados com 24 expressões e orientar os grupos a inserir pelo menos 4 no seu diálogo. 	Alunos > Alunos Professora > Alunos	90 min	Texto do conto Enunciados da atividade

<p>à personalidade de cada personagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reflexão sobre a representatividade da personagem no conto. ● Mobilizar conhecimentos obtidos previamente com a experiência de interação com outras pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Circular pelos grupos, fornecendo feedback e sugestões para manter o foco nos objetivos da atividade. 			
--	---	--	--	--

Anexo 6 – Ficha de criação dos diálogos

Português – 8.º ano – Estudo de “Assobiando à vontade”, de Mário Dionísio, pp. 141-145 do Manual “Mensagens”.

“UMA CONVERSA À VONTADE”

- Atividade de diálogo -

- Expressões -

Elabora um diálogo no qual terão de constar quatro das seguintes expressões:

“Tentei intimidá-lo, mas não resultou. O sujeito continuou com aquela barulheira desgraçada!”

“Que sujeito!”

“Ai queridas amigas, vocês nem imaginam o que acabou de acontecer no elétrico.”

“Sempre tão mal-humorados. Nunca pensam noutra coisa sem ser nos seus jornais e malas.”

“Quem me dera assobiar também!”

“Se calhar queriam que eu lhe dissesse alguma coisa mas...”

“Onde é que já se viu um disparate assim? Num elétrico?!”

“Até bateu palmas! Onde isto já se viu.”

“Porque não interferiria o condutor?”

“Amontoa-se toda aquela gente à entrada e nem deixam entrar! É um problema para ir lá para a frente.”

“Eu só queria rir. Mas todos estavam carrancudos.”

“Não há nenhuma lei que proíba!”

“Ninguém tinha reparado no lugar, só o homenzinho.”

“Quem me dera rir também...”

“Só queria esconder-me de todo aquele embaraço!”

“As pessoas nem sabem apreciar um belo assobio!”

“Foi tão divertido!”

“Eu pensei cá para com os meus botões: ‘Bem, mais vale fingir que nada se passa.’”

“Que falta de respeito aquela, caros amigos.”

“Toda a situação fez-me sentir desconfortável, sabem?”

“E o condutor nada! Só lhe pediu o dinheiro do bilhete.”

“Parece-me que estavam muito incomodados e envergonhados.”

“Tinha de ir calada e quietinha.”

“Nem uma palavra a respeito de assobios.”

Anexo 7 – Aula 4 Português

Unidade didática 1

Aula 4 – Representação dos diálogos

Turma: 8^ªA

Data: 20 de fevereiro de 2024

Tempo: 50 minutos

<u>Objetivos</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Interação</u>	<u>Tempo</u>	<u>Materiais</u>
<ul style="list-style-type: none"> Preparar os alunos para a atividade de representação dos diálogos. 	<p>Introduzir a atividade de representação dos diálogos</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentar a proposta da aula: organizar e representar diálogos nos grupos selecionados anteriormente. 	Professora > Alunos	5 min	Guiões dos diálogos
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a criatividade e expressão oral. Desenvolver a capacidade de 	<p>Apresentação dos diálogos</p> <ul style="list-style-type: none"> Os grupos dispõem de alguns minutos para se organizarem e prepararem. A professora distribui as tabelas de auto e heteroavaliação que os alunos terão de preencher ao longo das apresentações. 	Alunos > Alunos	40 min	Adereços trazidos pelos alunos Guião dos diálogos

<p>auto e heteroavaliação.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Refletir sobre o desempenho de cada grupo. ● Encarnar personagens fictícias. ● Trabalhar a competência de tornar algo fictício no mais real possível. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Os grupos, selecionados numa ordem aleatória, representam os diálogos podendo usufruir de qualquer adereço que considerem relevante para a sua representação. ● Durante as apresentações, os grupos que assistem, preenchem uma tabela de avaliação fornecida anteriormente. 			<p>Tabela de avaliação Lápis ou caneta</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Refletir sobre os desempenhos. ● Desenvolver o pensamento crítico acerca 	<p>Reflexão final</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A professora recolhe as tabelas de avaliação preenchidas por todos os grupos. ● Discussão breve sobre os resultados das avaliações e sugestões de melhoria entre os grupos. 	Alunos > Alunos	30 min	<p>Ficha de interpretação. Correção da ficha de interpretação Caneta de cor</p>

<p>da avaliação do trabalho de outros.</p> <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a capacidade de expressão oral de opinião.				
---	--	--	--	--

Anexo 8 – Tabelas de Auto e Heteroavaliação Português

Português – 8.º ano – Estudo de “Assobiando à vontade”, de Mário Dionísio, pp. 141-145 do Manual “Mensagens”.

Aluno(s) _____ N.º(s) _____ Turma _____

“UMA CONVERSA À VONTADE”

- Atividade de diálogo -

- Avaliação -

HETEROAVALIAÇÃO

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Pontuação
ESPONTANEIDADE/AUTENTICIDADE. (0-20)	
ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO. (0-10)	
ADEQUAÇÃO AO CONTEXTO EM QUE DECORRE. (0-20)	
A PERSONAGEM PRINCIPAL. (0-20)	
A INTERAÇÃO DOS OUTROS MEMBROS DO GRUPO. (0-20)	
QUÃO DIVERTIDO FOI ASSISTIR AO DIÁLOGO? (0-10)	
TOTAL	

AUTOAVALIAÇÃO

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Pontuação
ESPONTANEIDADE/AUTENTICIDADE. (0-20)	
ADEQUAÇÃO AO CONTEXTO EM QUE DECORRE. (0-20)	
A PERSONAGEM PRINCIPAL. (0-20)	
A INTERAÇÃO DOS OUTROS MEMBROS DO GRUPO. (0-20)	
QUÃO DIVERTIDO FOI REALIZAR O DIÁLOGO? (0-10)	
DINÂMICA DE GRUPO (0-10)	
TOTAL	

Anexo 9 – Aula 5 Português

Unidade didática 1

Aula 5 – Preparação da atividade de julgamento

Turma: 8^ªA

Data: 21 de fevereiro de 2024

Tempo: 100 minutos

<u>Objetivos</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Interação</u>	<u>Tempo</u>	<u>Materiais</u>
<ul style="list-style-type: none"> Contextualizar os alunos sobre os direitos constitucionais. Contextualizar o conto na atualidade, explorando questões como 	<p>Introdução à atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentar a situação atualizada do conto. Explicar os direitos constitucionais envolvidos: privacidade e autoexpressão. 	<p>Professora > Alunos</p>	10 min	

<p>privacidade de autoexpressão.</p>				
<ul style="list-style-type: none"> Organizar os alunos para a atividade. 	<p>Divisão de papéis</p> <ul style="list-style-type: none"> Informar dos elementos cruciais a um julgamento: juiz, secretário, arguido, queixosa, advogados correspondentes, testemunhas, jurados e jornalista. Propor que os elementos da turma que representaram nos diálogos cada personagem, o continuem a fazer no julgamento. Pedir que outros alunos se voluntariem para os restantes papéis ao julgamento. Atribuir fichas com instruções específicas de cada participante ou grupo de participantes. 	<p>Professora > Alunos</p>	<p>10 min</p>	<p>Fichas com os papéis e instruções.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Permitir que os alunos planeiem os seus argumentos e ações no julgamento. 	<p>Produção dos textos</p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos organizam e produzem textos para os papéis atribuídos seguindo as instruções dadas em cada enunciado. A professora monitoriza o processo de escrita dando feedback e sugestões. 	<p>Alunos</p>	<p>70 min</p>	<p>Fichas com os papéis e instruções. Dicionário Dispositivos móveis para pesquisa</p>

<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a argumentação e a análise crítica.• Refletir sobre os temas apresentados.• Consulta da Constituição para a formulação de argumentos informados.• Desenvolver métodos de pesquisa.• Desenvolver a capacidade de seleção de				
--	--	--	--	--

<p>informação online.</p>				
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o processo de criação de argumentos. • Refletir sobre a atividade e os temas abordados. 	<p>Encerramento e reflexão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir como a atividade de produção de argumentos decorreu a cada um dos elementos sobre as dificuldades detetadas neste processo. 	<p>Alunos > Professora</p>	<p>10 min</p>	<p>Fichas com os papéis e instruções.</p>

Anexo 10 – Fichas do julgamento

Português – 8.º ano – Estudo de “Assobiando à vontade”, de Mário Dionísio, pp. 141-145 do Manual “Mensagens”.

“UM JULGAMENTO À SÉRIA”

- Atividade de debate -

Vamos atualizar o conto “Assobiando à vontade” como se se passasse em 2024.

Num elétrico, à hora de ponta, um jovem começa a trautear e a assobiar enquanto olha pela janela do transporte. Ao seu lado, vai uma senhora “respeitável” que se sente muito incomodada com tal comportamento e chama à atenção do jovem assobiador. O jovem defende o seu direito de assobiar livremente e contra-argumenta a senhora, gerando-se ali uma grande confusão. A senhora, sentindo-se desrespeitada, pede ao condutor que pare o elétrico e que chame a polícia. Tal acontece, e o jovem é levado para a esquadra.

Mais tarde, a senhora vem a descobrir que o que se passou no elétrico foi filmado e partilhado nas redes sociais. Nestes vídeos é revelada a sua identidade, algo que a deixa indignada, não querendo ser associada àquele homem ou situação. Assim, a senhora “respeitável” decide levar o jovem a tribunal e pretende ser indemnizada.

No julgamento estarão presentes:

- ❖ **O juiz.**
 - Secretária do juiz.
- ❖ **O arguido (o jovem assobiador).**
 - **O advogado do arguido (defesa).**
 - Três testemunhas a favor do assobiador:
 - **A mãe da Nini;**
 - **O condutor.**
 - **Um turista estrangeiro inglês.**
- ❖ **A queixosa (a senhora “respeitável”).**
 - **O advogado da senhora (acusação).**
 - Três testemunhas a favor da queixosa:
 - **O polícia;**
 - **Um senhor “respeitável” que presenciou o acontecimento;**
 - **Um turista estrangeiro espanhol.**
- ❖ **Sete jurados**
- ❖ **Um jornalista** que irá reportar em direto, para um telejornal, o julgamento.

Anexo 11 – Aula 6 Português

Unidade didática 1

Aula 6 – Representação do julgamento

Turma: 8^ªA

Data: 28 de fevereiro de 2024

Tempo: 50 minutos

<u>Objetivos</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Interação</u>	<u>Tempo</u>	<u>Materiais</u>
<ul style="list-style-type: none"> Preparar os alunos para a representação. 	<p>Preparação do julgamento</p> <ul style="list-style-type: none"> Encaminhar os alunos para o auditório da escola. Explicar oralmente as regras e as posições dos participantes do julgamento. 	Professora > Alunos	10 min	Textos produzidos anteriormente pelos alunos
<ul style="list-style-type: none"> Realizar a simulação de um julgamento. Promover a prática de 	<p>Simulação do julgamento</p> <ul style="list-style-type: none"> No auditório, orientar os alunos para tomarem as suas posições e esclarecer a ordem de intervenção de cada elemento, de forma a replicar um julgamento verídico. Representação do julgamento pela ordem previamente determinada. 	Professora > Alunos Alunos > Alunos	35 min	Fichas com os papéis e instruções. Mesas e cadeiras

<p>competências orais.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Praticar a expressão de opinião oralmente. ● Desenvolver a capacidade de organização e gestão em grupo. ● Incentivar a autonomia e o respeito pelas intervenções dos colegas. ● Promover o pensamento crítico após a audição de 	<ul style="list-style-type: none"> ● Após o julgamento, solicitar ao grupo de jurados que realizaram o melhor texto (gramática e lexicalmente) para o lerem com o seu veredicto acerca do processo. ● Depois do texto ser lido e de todos os elementos ouvidos, será dado uns minutos ao juiz para decidir uma resolução para a situação apresentada. 			
---	---	--	--	--

todas as partes.				
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir e avaliar a atividade. 	<p>Pós-julgamento e sentença deferida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar à turma feedback acerca da atividade de reprodução de um julgamento e opinião sobre a sentença deferida pelo juiz. 	Alunos	5 min	

Anexo 12 –Aula 7 Português

Unidade didática 1
Aula 7 – Texto de opinião

Turma: 8ªA

Data: 5 de março de 2024

Tempo: 50 minutos

<u>Objetivos</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Interação</u>	<u>Tempo</u>	<u>Materiais</u>
<ul style="list-style-type: none"> ● Contextualizar os alunos para a atividade proposta. ● Mobilizar conhecimentos obtidos ao longo do estudo do conto. 	<p>Introdução</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pedir aos alunos que identifiquem os temas trabalhados ao longo do estudo do conto. ● Questionar a turma sobre a tolerância, quer no conto quer na vida real, da sociedade quanto ao diferente. 	<p>Professora > Alunos</p>	<p>5 min</p>	

<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de partilha de opinião oralmente. 				
<ul style="list-style-type: none"> Estruturar as ideias para a escrita de um texto. Escrita de um texto de opinião. Relacionar o estudo do conto com questões sociais contemporâneas. 	<p>Produção do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> Distribuir o enunciado do texto de opinião e orientar os alunos sobre a estrutura de um texto de opinião (introdução, desenvolvimento e conclusão). Os alunos realizam o texto de opinião podendo colocar dúvidas á professora sobre vocabulário ou sobre a temática. Após o julgamento, solicitar ao grupo de jurados que realizaram o melhor texto (gramatica e lexicalmente) para o lerem com o seu veredicto acerca do processo. Depois do texto ser lido e de todos os elementos ouvidos, será dado uns minutos ao juiz para decidir uma resolução para a situação apresentada. 	<p>Professora > Alunos Alunos</p>	<p>45 min</p>	<p>Enunciado do texto de opinião.</p>

<ul style="list-style-type: none">• Promover uma reflexão crítica sobre a disseminação de conteúdos e a sua influência na sociedade.• Desenvolver competências de escrita argumentativa.				
---	--	--	--	--

Anexo 14 – Aula 1 Inglês

Unit Plan 1

Lesson 1 – Introduction to Creative Writing

Class: 11th B - English

Date: 21st of February 2024

Time: 100 minutes

<u>Stage aims</u>	<u>Procedures</u>	<u>Interaction</u>	<u>Time</u>	<u>Materials</u>
<ul style="list-style-type: none"> To question personal beliefs about personal abilities. To develop self-confidence in being creative. 	<p>Warm-up – Ice-breaker activity</p> <ul style="list-style-type: none"> Teacher starts the lesson by asking the class if they know what “creative writing” is and if any of them has done it before or does it currently. If the Ss haven’t, teacher asks them if they think they can and what do they think is needed for doing it well. If someone has, teacher asks them to share their experience. Teacher asks students to say 11 words starting with the letter “B”, 11 words starting with the letter “M” and 11 words starting with the letter “T”. As the students say the words, a volunteered student will be writing them on individual pieces of paper. 	<p>Teacher > Ss</p> <p>Ss > Teacher</p>	10’	<p>33 pieces of white paper.</p> <p>Students’ notebooks.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • To introduce creative writing. • To develop quick-thinking skills. • To criticize peers work and students' own work. 	<ul style="list-style-type: none"> • After the students have indicated 33 words in total, the teacher will ask every student to pick out 3 pieces of paper randomly for the next step in the activity. • Every student picks 3 pieces of paper and the teacher informs the students that they now must write 1 sentence that contains the three words that were assigned to them. This will be done individually. • The previous activity is repeated two more times so that students get a bigger range of words. 			
<ul style="list-style-type: none"> • To introduce stages in creative writing. • To reflect on creativity and what it entails. • To exercise reading skills. • To assess meaning from 	<p>Main activity – introducing creative writing</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teacher distributes worksheet 1. • Teacher asks students to voluntary read the first text and asks the class about the meaning of specific words. The last student reads the exercise that follows, and teacher clarifies any misunderstandings or answers any questions about that exercise. • In pairs, Ss complete exercise 1 about creative writing. • Teacher corrects exercise 1 with the students' input and answers. • Teacher asks students to read the three excerpts silently and individually. 	<p>Whole Class Teacher > Ss Ss > Teacher Pair work</p>	<p>40'</p>	<p>Worksheet 1. Students' notebooks.</p>

<p>superficial and close reading.</p> <ul style="list-style-type: none"> • To introduce students to literary texts. • To compare literary and non-literary texts. • To introduce creative writing genres. 	<ul style="list-style-type: none"> • each asks the classroom what types of texts each excerpt might be and asks three students to read said excerpts in a reading style that they see fit for said text type. 			
--	--	--	--	--

Anexo 15 – Ficha de compreensão da leitura e géneros textuais

Student: _____ No.: _____ Class: _____

- Worksheet 1 -

What is Creative Writing? A Key Piece of the Writer's Toolbox

Not all writing is the same and there's a type of writing that has the ability to transport, teach, and inspire others like no other.

Creative writing stands out due to its unique approach and focus on imagination. Here's how to get started and grow as you explore the broad and beautiful world of creative writing!

What is Creative Writing?

Creative writing is a form of writing that extends beyond the bounds of regular professional, journalistic, academic, or technical forms of literature. It is characterized by its emphasis on narrative craft, character development, and the use of literary tropes or poetic techniques to express ideas in an original and imaginative way.

Creative writing can take on various forms such as:

- poetry
- novels
- short stories
- plays
- screenplays

It's a way for writers to express their thoughts, feelings, and ideas in a creative, often symbolic, way. It's about using the power of words to transport readers into a world created by the writer.

5 Key Characteristics of Creative Writing

Creative writing is marked by several defining characteristics, each working to create a distinct form of expression:

1. Imagination and Creativity: Creative writing is all about harnessing your creativity and imagination to create an engaging and compelling piece of work. It allows writers to explore different scenarios, characters, and worlds that may not exist in reality.
2. Emotional Engagement: Creative writing often evokes strong emotions in the reader. It aims to make the reader feel something — whether it's happiness, sorrow, excitement, or fear.
3. Originality: Creative writing values originality. It's about presenting familiar things in new ways or exploring ideas that are less conventional.
4. Use of Literary Devices: Creative writing frequently employs literary devices such as metaphors, similes, personification, and others to enrich the text and convey meanings in a more subtle, layered manner.
5. Focus on Aesthetics: The beauty of language and the way words flow together is important in creative writing. The aim is to create a piece that's not just interesting to read, but also beautiful to hear when read aloud.

Remember, creative writing is not just about producing a work of art. It's also a means of self-expression and a way to share your perspective with the world. Whether you're considering it as a hobby or contemplating a career in it, understanding the nature and characteristics of creative writing can help you hone your skills and create more engaging pieces.

1. Based on the information that was given in the text read previously, explain each part of the writing process with **your own words**.

Essentials of effective writing:

a) **Imagination and creativity:**

b) **Emotional engagement:**

c) **Originality:**

d) **Use of Literary Devices:**

e) **Focus on Aesthetics:**

2. Below, there are **three excerpts of writing**. Answer the following questions for each excerpt.

a) What form of writing is it? (article, poem, essay, report, story, etc.)

b) What is the main idea present on it?

c) What are the ways the main idea was expanded?

d) What expressions or words can be removed from the text and not alter its meaning?

Excerpt one

For a minute or two she stood looking at the house, and wondering what to do next, when suddenly a footman in livery came running out of the wood — (she considered him to be a footman because he was in livery: otherwise, judging by his face only, she would have called him a fish) — and rapped loudly at the door with his knuckles. It was opened by another footman in livery, with a round face and large eyes like a frog; and both footmen, Alice noticed, had powdered hair that curled all over their heads. She felt very curious to know what it was all about, and crept a little way out of the wood to listen.

The Fish-Footman began by producing from under his arm a great letter, nearly as large as himself, saying in a solemn tone, “For the Duchess. An invitation from the Queen to play croquet.” The Frog-Footman repeated, in the same solemn tone, only changing the order of the words a little, “From the Queen. An invitation for the Duchess to play croquet.”

Then they both bowed low, and their curls got entangled together.

Alice laughed so much at this that she had to run back into the wood for the fear of their hearing her, and when she next peeped out the Fish-Footman was gone, and the other was sitting on the ground near the door, staring stupidly up into the sky.

Alice went timidly up to the door, and knocked.

Source: Carroll, Lewis. *Alice’s Adventures in Wonderland and through the Looking-Glass and What Alice Found There*. Macmillan Collector’s Library, 2016.

Excerpt two

Near the southernmost tip of South America, people may have started cave painting nearly 8,200 years ago, several millennia earlier than previously suggested by ancient rock art in that area.

Dating of comblike depictions in a cave in Argentina indicates that these designs belonged to a rock art tradition that lasted more than 3,000 years, ending around 5,100 years ago, researchers report February 14 in *Science Advances*. Ancient South Americans painted a variety of designs on the cave's internal wall and part of its ceiling over roughly 130 generations, probably to preserve cultural knowledge shared by regional hunter-gatherer groups, archaeologist Guadalupe Romero Villanueva and colleagues say.

Prior studies suggested that extremely dry conditions kept South America sparsely populated during this period. Small, dispersed groups would have needed a central spot to preserve visually their ecological and ritual know-how, the investigators say.

Paint pigments used in the Argentinian cave designs provided the oldest direct dates for rock art in the Americas, Romero Villanueva says. For comparison, indirect measures of mineral growths that formed over and underneath an Indonesian cave depiction suggest it's the oldest known rock art anywhere, dating to at least 45,500 years ago (SN: 1/13/21).

Source: Bower, Bruce. "These South American Cave Paintings Reveal a Surprisingly Old Tradition." *Science News*, 14 Feb. 2024, www.sciencenews.org/article/south-american-patagonia-cave-paintings-surprisingly-old. Accessed 20 Feb. 2024.

Excerpt three

Once upon a midnight dreary, while I pondered, weak and
weary,

Over many a quaint and curious volume of forgotten lore -
While I nodded, nearly napping, suddenly there came a
tapping,

As of someone gently rapping, rapping at my chamber door.

"'Tis some visitor," I muttered, "tapping at my chamber door
—

Only this and nothing more."

Ah, distinctly I remember it was in the bleak December;

And each separate dying ember wrought its ghost upon the

floor.

Eagerly I wished the morrow; — vainly I had sought to

borrow

From my books surcease of sorrow — sorrow for the lost

Lenore —

Nameless *here* for evermore.

And the silken, sad, uncertain rustling of each purple

curtain

Thrilled me — filled me with fantastic terrors never felt

before;

So that now, to still the beating of my heart, I stood

repeating

“’Tis some visitor entreating entrance at my chamber door

—

Some late visitor entreating entrance at my chamber door; —

This it is and nothing more.”

Source: Allan Poe, Edgar. *The Raven*, Accessed on 20/02/2024 www.poetryfoundation.org/poems/48860/the-raven.

3. What **genres of creative writing** would you like to develop in the English classroom?

You can choose more than one.

Poetry

Drama/Play

Essay

Comics/Cartoons

Fiction

Speech

Non-fiction

Journal/Diary

Short-story

Other : _____

ANSWER KEY

1. Based on the information that was given in the text read previously, explain each part of the writing process with your own words.

Essentials of effective writing:

a) **Imagination and creativity:**

Exploring unique ideas, scenarios, and worlds through creative thinking.

b) **Emotional engagement:**

Evoking strong emotions to connect with the reader.

c) **Originality:**

Presenting familiar themes in fresh, unconventional ways.

d) **Use of Literary Devices:**

Enhancing text with tools like metaphors and similes.

e) **Focus on Aesthetics:**

Creating beautiful, flowing language that's engaging to read or hear.

Anexo 16 – Aula 2 Inglês

Unit Plan 1

Lesson 2 – Introduction to Creative Writing

Class: 11th B - English

Date: 23rd of February 2024

Time: 50 minutes

<u>Stage aims</u>	<u>Procedures</u>	<u>Interaction</u>	<u>Time</u>	<u>Materials</u>
<ul style="list-style-type: none"> To introduce stages in creative writing. To reflect on creativity and what it entails. To exercise reading skills. To assess meaning from 	<p>Main activity – “Circle writing”</p> <ul style="list-style-type: none"> Teacher asks Ss to create 3 groups with 3 to 4 members each. The teacher specifically asks Ss to create groups with people they don’t usually work with. From the four prompts created by the teacher, the groups must choose randomly one of which they will write on the activity. If they don’t like the theme that was assigned to them, they may change but they cannot go back. They will have 15 minutes to write an introduction to a story with that prompt. When the 15 minutes are over, the groups will swap texts and write the continuation (the middle/development) of the other group’s text and will have 20 minutes to do so. After those 20 minutes are up, they swap texts again and will write the conclusion to that text (the one they wrote the introduction to) in 10 minutes. 	<p>Whole Class</p> <p>Pair work</p>	45’	<p>Worksheet 1.</p> <p>Students’ notebooks.</p>

<p>superficial and close reading.</p> <ul style="list-style-type: none">● To introduce students to literary texts.● To compare literary and non-literary texts.● To introduce creative writing genres.				
--	--	--	--	--

Anexo 17 – Aula 3 Inglês

Unit Plan 1

Lesson 3 – Peer editing

Class: 11th B - English

Date: 28th of February 2024

Time: 50 minutes

<u>Stage aims</u>	<u>Procedures</u>	<u>Interaction</u>	<u>Time</u>	<u>Materials</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Activate prior knowledge about editing and introduce the concept of peer correction through discussion and brainstorming. • Familiarize students with the correction codes (e.g., 	<p>Warm-up</p> <ul style="list-style-type: none"> • Begin with a brief discussion: “What challenges do you face when reviewing someone else’s work?”. • Introduce the correction codes (SPL, GRM, PONT, etc.) and ask students to brainstorm additional helpful codes. 	<p>Teacher Students</p>	10’	Students’ notebooks.

<p>SPL, GRM, PONT) and encourage them to think critically about what other types of errors might occur in writing.</p>				
<ul style="list-style-type: none"> Engage students in reading and analyzing their peers' work. Encourage the identification of grammar, spelling, punctuation, and other textual issues using standardized 	<p>Peer Reading</p> <ul style="list-style-type: none"> Students exchange completed stories from the previous lesson. In the same groups as the previous lesson, students read each other's stories and annotate errors using the correction codes and the help of online dictionaries. 	<p>Ss - Ss</p>	<p>40'</p>	<p>Students' stories.</p>

<p>correction codes.</p> <ul style="list-style-type: none">• Foster a supportive and respectful environment for constructive feedback.				
--	--	--	--	--

Anexo 18 – Aula 4 Inglês

Unit Plan 1

Lesson 4 – Improving a story

Class: 11th B - English

Date: 1st of march 2024

Time: 50 minutes

<u>Stage aims</u>	<u>Procedures</u>	<u>Interaction</u>	<u>Time</u>	<u>Materials</u>
<ul style="list-style-type: none"> Introduce the importance of detail in storytelling. Teach techniques for enhancing narratives using adjectives, adverbs, and detailed descriptions. 	<p>Warm-up</p> <ul style="list-style-type: none"> Start a discussion with “What makes a story engaging for readers?”. Give an example of a sentence “The dog ran after the butterfly.” and ask for adjectives for the characters. Ask the students for suggestions of adverbs to add to the sentence to make it more appealing. 	Teacher - Students	10’	White board.

<ul style="list-style-type: none"> • Apply knowledge to collaboratively improve existing stories. • Reflect on improvements. 	<p>Improving a story</p> <ul style="list-style-type: none"> • The students from the previous lesson's groups and work on improving their stories by adding adjectives, adverbs, and detailed descriptions of characters and settings. 	Ss - Ss	40'	Students' stories.
--	---	---------	-----	--------------------

Anexo 19 – Aula 5 Inglês

Unit Plan 1

Lesson 5 – Representing a story through art

Class: 11th B - English

Date: 8th of march 2024

Time: 100 minutes

<u>Stage aims</u>	<u>Procedures</u>	<u>Interaction</u>	<u>Time</u>	<u>Materials</u>
<ul style="list-style-type: none"> Prepare students for the presentation of their work. Reflect on crucial and appealing parts of a story. 	<p>Introduction</p> <ul style="list-style-type: none"> Suggest to the students a representation of their story through art in order to give a cover to their creation. Ask the students what the most appealing part of their story and the reasoning behind the choice is. 	Teacher - Students	10'	
<ul style="list-style-type: none"> Apply knowledge to collaboratively 	<p>Illustrating a story</p> <ul style="list-style-type: none"> The students choose what materials they would like to use to create the cover for their story. 	Ss - Ss	70'	Students' stories. Art materials: gouache, watercolor, pens,

<p>improve existing stories.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reflect on improvements. 	<ul style="list-style-type: none"> ● The students create drawings, paintings, etc., of their story in order to appeal to a fictional reader. 			<p>pencils, etc.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Allow students to share their creations and reflect on the elements that make their work persuasive and engaging. ● Foster critical thinking and collaboration. ● Promote peer feedback focusing on how the illustration complements the story. 	<p>Presentation of the story covers</p> <ul style="list-style-type: none"> ● The students come to the board and present to the class their artwork and explain, in detail, their artistic choices. ● The class comments and gives opinion on their classmates artworks. 	<p>Ss - Ss</p>	<p>20'</p>	<p>Students' stories. Artwork created by the groups</p>