



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação



Palavras que crescem na ponta do lápis

A escrita criativa no 2º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final – Práticas de Ensino Supervisionadas

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

Naíde Filipa Meira Honório Lopes

Orientadora: Professora Doutora Teresa Mendes

Portalegre, Novembro de 2013

Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação

Palavras que crescem na ponta do lápis

A escrita criativa no 2º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final – Práticas de Ensino Supervisionadas

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

Naíde Filipa Meira Honório Lopes

Orientadora: Professora Doutora Teresa Mendes

Portalegre, Novembro de 2013

*“Sinto-me cheio de palavras que
não amadureceram ainda, não palavras, larvas de
palavras, imagens que surgem e se desvanecem,
desfocadas, fugidias...”*

António Lobo Antunes

À minha querida Mãe,
por compreender sempre os meus rasgos de criatividade,
quando deixavam as suas marcas de giz nos móveis,
nas capas dos livros ou nas portas dos roupeiros.

Agradecimentos

À Professora Doutora Teresa Mendes, por acreditar em mim e na minha perspectiva de ensino, por confiar no meu profissionalismo e por se mostrar sempre disponível, em todos os momentos, por me dar a mão quando me sentia perdida, por me incentivar a continuar esta longa caminhada sempre com um sorriso de ternura.

Aos Diretores de Curso, Professora Doutora Luísa Carvalho e Mestre Fernando Rebola, por se terem mostrado bons ouvintes e pela proximidade com que acompanharam as Práticas de Ensino Supervisionadas.

Aos professores Supervisores que me acompanharam e guiaram nesta longa caminhada.

Às turmas que me acolheram como se já fizesse parte delas e permitiram a partilha, a reflexão, a escrita de momentos únicos vividos em sala de aula.

Aos professores cooperantes que me abriram as portas das suas salas e me apoiaram no decorrer da minha prática e no desenvolvimento do meu projeto.

À minha mãe, Bia, por ainda me dar “colo”, e aos meus manos Nuno e Nélio, por apoiarem e acreditarem nas minhas capacidades, valorizando e acarinhando cada passo da minha longa caminhada.

Ao meu marido, Bruno, por ter sido compreensivo, atencioso, muito paciente nos momentos em que não estive presente, e por me dar o amor e carinho que tanto contribuiu para continuar esta longa caminhada.

À minha avó Zé, por ter sempre a mão, a palavra amiga e o carinho disponível.

À minha prima Marília, pela sua disponibilidade, partilha, ajuda e cooperação, que com muito carinho me disponibilizou.

À minha querida Carlota, por me ter mostrado a luz ao fundo do túnel mais escuro e comprido que alguma vez imaginei, por ter sempre a palavra que embaça quando é ouvida e enche de lágrimas os olhos quando é lida, por me encorajar nesta longa caminhada reforçando a pessoa que sou.

À minha querida “Pipoca”, pelo companheirismo, por todas as horas que perdeu a ouvir as minhas angústias, por todas as palavras de incentivo, pelo carinho, pela força e pela amizade que nos une.

Ao Paulo, pela sua disponibilidade e ajuda imediata quando mais precisei.

Aos meus amigos, por compreenderem as inúmeras vezes que adiei, evitei ou desmarquei os nossos encontros...

A todos agradeço de coração, Muito Obrigada!

Resumo

A escrita é um processo complexo que envolve diversas variáveis quer ao nível da ativação das estruturas cognitivas de quem escreve quer na opção por mecanismos discursivos que permitem consolidar a relação do sujeito com o ato de escrever. No que à Escrita Criativa diz respeito, ela já não é, na atualidade, encarada apenas na perspetiva lúdica, meramente com a finalidade de motivar os alunos e desbloquear o seu receio da página em branco. Na verdade, associada a esse prazer, a Escrita Criativa deve igualmente contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas, comunicativas e textuais, mas também estéticas, na medida em que se fomenta a relação estreita com o texto literário, e portanto, com a leitura. Nesta articulação com outros domínios, a relação com a oralidade e a gramática também se reveste de grande produtividade para os alunos assimilarem formas corretas de expressão e de comunicação.

O professor deverá portanto adotar a postura de colaborador em todo o processo de escrita criativa e proporcionar em sala de aula atividades enriquecedoras e estimulantes, recorrendo e adaptando diversas estratégias de ensino/aprendizagem que promovam e incentivem o processo redacional.

Tendo em vista o desenvolvimento de escrita criativa em contexto educativo, recorreremos ao modelo de investigação-ação, de forma participativa, motivadora, envolvendo nas suas técnicas e metodologias o professor/investigador e os alunos. Os dados foram recolhidos durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada do 2º Ciclo do Ensino Básico, no decorrer da implementação do projeto de escrita criativa.

O projeto de escrita criativa foi elaborado segundo um programa devidamente estruturado e encadeado numa lógica de articulação e sequencialização de atividades cujo tema aglutinador foi a Primavera. Esse projeto tinha como intuito promover o desenvolvimento da Escrita Criativa através de atividades dinâmicas e motivadoras, sobre as quais posteriormente seria feita a partilha, a reflexão e a reformulação/enriquecimento dos produtos elaborados pelos alunos, mas também a revisão textual e o aperfeiçoamento de texto porque só assim entendemos que a escrita criativa poderá contribuir para o crescimento dos alunos enquanto sujeitos escreventes e suscitar neles o prazer de escrever: o prazer lúdico e o intelectual.

Palavras-chave: Escrita, Criatividade, Escrita Criativa, Aperfeiçoamento de Texto

Abstract

Writing is a complex process, which involves diverse variables in the activation of cognitive structures of a person who writes as well as the option in speech mechanisms that allow for a consolidation in the relation between a person and the act of writing. With regards to “Escrita Creativa”, it is not seen just in a playful-pedagogic perspective with the mere objective of motivating students and unlock their fear of a blank page anymore. Actually, associated with that pleasure, “Escrita Creativa” must contribute to the development of communicative, textual and aesthetic language skills as well. It fosters a strict relation with the literary text and, therefore, with the act of reading. In this articulation with other domains, the link with orality and grammar also covers great productivity for students to assimilate correct forms of expression and communication.

Thus the teacher should adopt a position of collaboration in the whole creative writing process and provide enriching and stimulating activities. To accomplish this, the teacher should resort to and adopt many teaching/learning strategies to promote and encourage the writing process.

In view of the development of creative writing in an educational context, we recur to the investigation-action model in a participatory and motivational form, involving in its techniques and methodologies the teacher/researcher and the students. The data were collected during our Supervised Teaching Practice of the 2^o Grad of Básic Education, over the course of the creative writing project implementation.

The creative writing project was devised following a program that is well structured and bound in a logic of articulation and sequencing of activities, whose uniting factor was Spring. That project aimed at the promotion of a development in Creative Writing by using dynamic and motivational activities, over which would subsequently be made not only a sharing, reflection and reformulation/enrichment of the products work by the students, but also textual revision and improvement. Only then can we understand that creative writing could contribute to the students’ growth while the writing subjects and bring about the pleasure of writing in them: a playful-pedagogic as well as intellectual pleasure.

Keywords: Writing, Creativity, Creative Writing, Text Improvement

Siglas e abreviaturas

A - Aluno

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DEB – Direção de Educação Básica

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EB2,3 – Escola Básica do 2º e do 3º Ciclos

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

P.E. – Professora estagiária

PEI - Programa Educativo Individual

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português

PPEB – Programas de Português do Ensino Básico

Índice

Introdução	11
Parte I – Investigação-Ação	14
I. 1. Fundamentação Teórica	15
1. A complexidade do processo da escrita: o papel da Escola	15
2. A escrita criativa – do prazer lúdico ao prazer intelectual	27
3. A escrita criativa nos manuais escolares do 5º Ano: análise comparativa de dois manuais	37
I. 2. Metodologia	46
1. Problemática e contextualização	46
1.1. A opção pela metodologia de investigação-ação	48
1.2. Instrumentos de recolha utilizados e procedimentos seguidos na sua análise	50
1.3. Apresentação, discussão e análise de resultados	52
2. Descrição reflexiva do plano de ação implementado no 2ºCEB	59
3. Plano de Ação implementado no 2º CEB	61
3.1. Descrição reflexiva – “A chegada da Primavera”	61
3. 2. Descrição reflexiva – Aula de partilha e reformulação: “A chegada da Primavera”	66
3.3. Descrição reflexiva – “O que é a poesia?”	71
3.4. Descrição reflexiva – Aula de partilha e reformulação: “O que é a poesia?”	75
3.5. Descrição reflexiva – “Herbário”	77
3.6. Descrição reflexiva – Aula de partilha e reformulação: “Herbário”	78
4. Reflexão Global do Projeto	80

Parte II – Experiências de Ensino-Aprendizagem nas PES	83
II. 1. Práticas de Ensino Supervisionadas no 2º CEB	84
1. Identificação dos contextos de intervenção e caracterização das turmas	84
2. Descrição reflexiva de uma aula de PES de Ciências da Natureza – 5ºAno	87
3. Descrição reflexiva de uma aula da PES de Matemática – 5ºAno	90
4. Descrição reflexiva de uma aula de PES de História e Geografia de Portugal – 5ºAno	97
5. Descrição reflexiva de uma aula de PES de Português – 5ºAno	101
Conclusão	105
Bibliografia	112
Anexos	116

Introdução

*“Escrevemos para criar uma casa para nós. No papel.
No tempo. Na mente dos outros.”*
Alfred Kazin

O presente Relatório Final de *Prática de Ensino Supervisionada* (PES), Unidade Curricular inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Portalegre, tem como objetivo dar a conhecer o percurso de investigação-ação que foi desenvolvido no 2º Ciclo do Ensino Básico, nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, o qual se centrou na abordagem didática do Ensino da Escrita Criativa, no domínio do Ensino do Português, englobando igualmente as experiências de ensino-aprendizagem realizadas na *Prática de Ensino Supervisionada* do 2º Ciclo nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática, História e Geografia de Portugal e Português.

Importa salientar que a *Prática de Ensino Supervisionada* no 1º Ciclo não foi contemplada neste Relatório Final pelo facto de termos obtido creditação da mesma, dado que no nosso percurso académico já havíamos realizado a Prática Pedagógica nesse ciclo de escolaridade, no âmbito da Licenciatura em Ensino Básico do 1º Ciclo, concluída em 2009.

O Relatório Final encontra-se estruturado em duas partes, tendo cada uma delas um registo comum semelhante à abordagem que utilizámos nas Unidades Curriculares de PES, como pode ser lido nas descrições reflexivas das aulas selecionadas.

Antes de mais, importa explicar a opção do título do relatório – *Palavras que crescem na ponta do lápis – a escrita criativa no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Com efeito, o título inscreve-se numa metodologia de ensino que emoldura todo o processo de investigação-ação que realizámos em contexto de PES, esboçado na Parte I deste trabalho. O título encaminha-nos para a ideia da escrita, uma escrita que evolui com o passar do tempo, que *cresce na ponta do lápis* à medida que a imaginação, a criatividade e a confiança do “escritor” também vão evoluindo.

Esta nossa aspiração pretende colocar à margem da nossa prática de ensino a tradicional e ultrapassada pedagogia transmissiva, que vulgarmente recorria ao método expositivo para desenvolver todo o processo de ensino-aprendizagem, limitando o conhecimento dos alunos, uma vez que todo o processo incidia, sobretudo, em atividades castradoras de mera memorização.

Assim, pensámos demonstrar o processo de escrita dos alunos a partir da sua criatividade, na perspetiva de uma *pedagogia participativa*, em que todo o processo de ensino-aprendizagem coloca o aluno no centro do processo, levando-o a descobrir o conhecimento por si próprio, à medida que desenvolve as suas competências.

O tema do projeto surgiu na sequência da observação efetuada em contexto da Prática Supervisionada do Português no 2º ciclo do ensino básico em duas fases distintas: primeiramente, no Agrupamento de Escolas de Arronches, onde realizámos as PES de Português e Ciências da Natureza. Num segundo momento, por constrangimentos vários, foi necessário continuar a nossa Prática de Ensino Supervisionada num outro contexto, nomeadamente no agrupamento de Escolas nº 1 de Portalegre, onde desenvolvemos as PES de Matemática e História e Geografia de Portugal.

No primeiro contexto, a observação que antecedeu a nossa intervenção permitiu percebermos algumas das dinâmicas implementadas na sala do 5º A pela professora titular da turma na disciplina de Português que, apesar do esforço, não tinham os efeitos esperados. Referimo-nos sobretudo às práticas relacionadas com a escrita, pois os alunos rejeitavam as propostas, por mais interessantes que fossem, não se sentindo motivados, confiantes e suficientemente capazes de produzir textos que correspondessem às expectativas da professora (e de si próprios). De forma mais ou menos esporádica e descontextualizada, a professora procurava motivar os seus alunos para a escrita através de atividades lúdicas no âmbito da escrita criativa, mas esses momentos eram sentidos pelos alunos como algo pouco significativo e interessante, continuando a existir casos de alunos que se recusavam a escrever, porque, na sua perspetiva, *não sabiam escrever, não tinham jeito* ou simplesmente *não tinham nada para dizer*, tal como fomos constando através da observação participante e das notas de campo.

Pensámos então que, para motivar os alunos para a escrita, nas suas diversas modalidades, e para lhes transmitir confiança relativamente ao processo redacional, seria importante conceber um projeto de escrita criativa devidamente sustentado, articulado com outras áreas curriculares, que tivesse uma sequência lógica e sobretudo que fizesse sentido para alunos. No entanto, e devido a vários impedimentos que se colocaram, nomeadamente relacionados com a necessidade de cumprimento do Plano Curricular de Turma elaborado pela professora titular no início do ano letivo e ainda do Plano Anual de Atividades do Agrupamento, tal não foi possível.

Implementámos, então, algumas atividades e estratégias de escrita criativa, em conformidade com o trabalho realizado pela professora titular e de acordo com as suas orientações. Dessas atividades implementadas e dos produtos obtidos daremos conta na Parte I do presente Relatório, analisando de forma reflexiva o processo que lhes deu origem e os efeitos produzidos.

No ano letivo seguinte, como o nosso par pedagógico tinha PES de Língua Portuguesa no seu plano de estudos, surgiu a oportunidade de implementarmos o projeto de escrita criativa numa turma de 5º Ano.

Para tal, acordámos com o professor titular dessa turma realizar algumas visitas periódicas, numa fase inicial para conhecer o contexto em que se inseria, a sua dinâmica e aspirações dos alunos enquanto seres escreventes, na perspetiva da escrita criativa, e numa segunda fase para a implementação do projeto de escrita criativa pensado anteriormente.

Assim, partindo dos pressupostos teóricos relacionados com as pedagogias participativas, propusemos aos alunos que se pronunciassem relativamente a um eventual projeto de escrita criativa realizado com a participação de toda a turma. Os alunos manifestaram algum interesse e curiosidade em desenvolver esse projeto, uma vez que no seu percurso escolar não tinham tido a oportunidade de o fazer.

Deste modo, com a aprovação de todos os intervenientes, procedemos à implementação do projeto, num período de cerca de 6 semanas consecutivas, nas quais os alunos desenvolveram atividades que lhes permitiram despertar os seus sentidos e emoções no que respeita ao ato de escrever, ao mesmo tempo que foram evoluindo num processo de aceitação, confiança e partilha das suas capacidades reconhecendo que o ato de escrever não é imediato, envolve várias etapas até chegar a um produto final fidedigno. Todo este processo será demonstrado na primeira parte deste trabalho.

Parte I – Investigação-Ação

1. Fundamentação teórica

1. A complexidade do processo de escrita: o papel da Escola

“Saber escrever é preciso...”

Maria Leocádia dos Reis

Saber escrever não significa apenas conhecer e associar as letras do alfabeto de modo a formar sílabas, palavras e frases, ou fazer a mera correspondência entre fonemas e grafemas, tal como saber ler não se limita a ser um ato mecânico ao nível da decifração do código escrito. Saber escrever implica a ativação de mecanismos cognitivos que permitem ao sujeito escrever com desenvoltura, escrever com finalidades distintas e adequadas ao contexto comunicativo, e desenvolver a sua competência textual, naturalmente alicerçada em conhecimentos da estrutura e do funcionamento da língua que permitam ao sujeito escrevente expressar-se com progressiva correção e mestria linguística (cf. Sim-Sim, 1997:19).

Mas o processo redacional envolve também a construção de significados que implicam o sujeito diretamente no ato de escrita. Por outras palavras, aquele que escreve, sobretudo textos expositivos, argumentativos, de opinião ou outros, igualmente subjetivos, coloca sempre muito de si mesmo naquilo que escreve. Dá-se a conhecer pela escrita e, paradoxalmente, conhece-se melhor a si mesmo enquanto escreve. Ou seja, tal como defende Fernanda Irene Fonseca (1992: 155), a escrita ajuda o indivíduo a estruturar o seu pensamento e o raciocínio de tipo discursivo e a exercitar os seus esquemas mentais que favorecerão, colateralmente, o desenvolvimento da oralidade e da sua competência comunicativa.

Para além disso, como referem Barbeiro e Pereira (2007), “[...] a capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. [...] a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita [...]” (2007: 5). A escrita é, a este nível, um fator de diferenciação social (e profissional), condicionando a inserção do indivíduo num determinado grupo, ou, pelo contrário, favorecendo-a. O mesmo acontece, aliás, com a oralidade: um orador eloquente facilmente captará a atenção do seu público e conseguirá transmitir a sua mensagem, criando assim uma imagem social altamente conceituada. Com efeito, já Isócrates

de Atenas (século V a. C.) defendia que «aqueles que sabem usar bem da palavra não são só poderosos no seu país como honrados nos outros».

A Escola precisa, portanto, embora não exclusivamente, de preparar os seus alunos para o desenvolvimento das competências da oralidade, da leitura e da escrita, pois aqueles que, ao longo do seu percurso escolar, não as desenvolverem dificilmente conseguirão ter bons resultados nas diversas áreas curriculares e, obviamente, com mais dificuldade conseguirão integrar-se numa sociedade cada vez mais exigente e seletiva em termos profissionais. Na verdade, como refere Álvares Pereira,

“[...] os linguistas [...] são unânimes em reconhecer as funções sociais da língua, tanto como instrumento de comunicação, como instrumento de denominação, agindo sobre a constituição de grupos sociais, seja para integrar, seja para marginalizar e excluir.” (Pereira, 2008: 9).

Ora, como defende ainda a autora de *Escrever com as Crianças - como fazer bons leitores e escritores* (2008), as teorias da reprodução cultural e social puseram em relevo que

“[...] quanto maiores forem as afinidades entre a socialização escolar e social, maior a probabilidade de uma criança ou jovem ser bem sucedido; pelo contrário, quanto mais numerosas forem essas disparidades, menor será aquela probabilidade” (Pereira, 2008: 9).

A Escola deve, por isso, preparar os alunos para a comunicação/expressão oral e escrita, mas também para a leitura e a compreensão/aplicação das regras inerentes à estrutura e ao funcionamento da língua, através de práticas letivas integradoras e significativas, numa perspetiva pragmática que contribua para a inserção do aluno na vida em sociedade. Uma prática excessivamente escolarizada e descontextualizada do real, incidindo apenas em exercícios escolares que visam “[...] promover a mera escolarização dos saberes linguísticos e discursivos [...]” e que “[...] parecem contribuir para uma aprendizagem mecânica de procedimentos e de respostas, [acabam] por resultar no pouco envolvimento dos alunos nas atividades [...]” (Pereira, 2008:8) e, conseqüentemente, não contribuem para a assimilação efetiva de estratégias de leitura e de escrita. Concordamos por isso com Matos (2012: 41) quando afirma:

“Portanto, parece-nos mais do que desejável e renovável o desejo de uma verdadeira prática da escrita (já agora) criativa, sustentada por uma pedagogia que conheça o mundo envolvente dos seus protagonistas e que dê respostas coerentes na Era em que se localiza.” (Matos, 2012: 41)

Tal significa que a Escola não pode alienar-se da Era em que vivemos e praticar um ensino “artificial” da escrita, uma escrita que não prepare os alunos para a inserção da vida em sociedade, que não os ensine e estimule por um lado a escrever relatórios, atas, ofícios, cartas e requerimentos, e que por outro não os incentive (após a leitura de vários textos dessas tipologias e a sua consequente análise e desconstrução ao nível da estrutura e da forma) a escrever textos de caráter informativo – notícias, reportagens – sobre assuntos da atualidade, e textos de opinião, em que os alunos, depois da leitura compreensiva, orientada pelo professor, de diversas crônicas jornalísticas e textos de opinião, se aperceberá dos diversos estilos e tons de que esses textos se revestem, devendo ser incentivado pelo professor a escrever textos dessa natureza sobre temas da atualidade ou sobre temas que sejam inquietantes para os alunos. Só assim, parece-nos, a escrita fará sentido. Só através de um trabalho persistente, consciente e reflexivo do professor no planeamento de atividades de escrita significativas para os alunos, se poderá interessar verdadeiramente os alunos e envolvê-los com a escrita.

Se se acrescentar, a esse trabalho que envolve leitura, pesquisa, planificação da produção escrita, textualização e revisão dos textos, uma aposta na divulgação, em vários suportes, dos textos produzidos, seja no jornal da escola, seja no blogue da turma, os alunos sentir-se-ão mais confiantes e seguros e certamente mais valorizados e incentivados a dar continuidade a essa relação apaixonada com a escrita.

Sabemos contudo que a escrita é um processo complexo. Na verdade, como afirmam Barbeiro e Pereira (2007),

“[...] longe de ser uma mera transcrição de algo pré-definido, o processo de escrita de um texto [...] mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma série de factores, cognitivos, emocionais e sociais, quando é levado à prática” (Barbeiro e Pereira, 2007: 16-17) .

Para que os alunos adquiram a componente compositiva, é necessário dominar as estruturas linguísticas do Português e desenvolverem um processo de escrita que envolve três

componentes essenciais a que já aludimos: a planificação, a textualização e a revisão. Esses três momentos inerentes à escrita enquanto processo e tendo em vista um produto coerente devem ser praticados e treinados em sala de aula de forma insistente para que os alunos vão mobilizando os seus conhecimentos prévios, hierarquizem as ideias que surgem numa fase de reflexão sobre o tema, monitorizem os seus conhecimentos de forma articulada na fase da textualização e que procedam reflexivamente à revisão do texto produzido ativando a sua metaconsciência linguística, obviamente com a orientação/colaboração do professor e dos colegas¹.

E a escrita criativa? Defendemos que a escrita criativa ocupa um lugar de extrema relevância nas aulas de Português, por todos os motivos que procuraremos explicar, de forma fundamentada e reflexiva no ponto dois desta primeira parte do nosso Relatório. No entanto, julgamos pertinente sublinhar neste momento que, tal como as investigações têm vindo a demonstrar, a escrita criativa não pode restringir-se a um mero exercício de desbloqueio. A escrita criativa não pode (apenas) surgir com esse propósito: deve cumprir o seu objetivo principal – estimular a criatividade das crianças – mas o professor deve aproveitar essas atividades que, ao invés de surgirem “soltas” na aula e frequentes vezes para ocupar tempos mortos, deverão ser devidamente programadas no sentido de permitir aos alunos desenvolverem outras competências relacionadas com o ato de escrever – ortografia, construção sintática, enriquecimento lexical. Devem, por isso, na nossa opinião, surgir de forma contextualizada, na maior parte das situações após a leitura e a exploração de textos de diversa tipologia, e devem ainda ser objeto de reflexão metacognitiva e metalinguística após a sua produção (reflexão essa inicialmente orientada pelo professor, mas gradualmente tornando o sujeito ativo na construção do seu saber).

Daí que associemos a escrita criativa à leitura, de modo a que de início os alunos se sintam mais à vontade para *imitar* a estrutura dos textos lidos, mas entendemo-la também como uma modalidade fundamental para desenvolver a criatividade dos alunos e a sua capacidade de reflexão sobre os textos produzidos. Acreditamos que o prazer que o esforço intelectual proporciona é tão ou mais importante do que a “simples” tarefa de escrever de forma lúdica e sem constrangimentos. Assim, corroboramos as palavras de João Matos quando afirma que a criatividade é uma ferramenta fundamental no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita devendo contudo sublinhar-se a importância de

¹ A este propósito, cf. Barbeiro, L. e Pereira, A. (2007:17-19).

implementar “[...] estratégias adequadas às necessidades dos alunos de hoje, sem perder de vista a pedagogia/necessidade do esforço individual implicado no acto de escrever.” (Matos, 2012: 37).

É esse também o nosso entendimento no que diz respeito ao lugar que a escrita criativa deve ocupar na aula de Português, em qualquer nível de escolaridade. Pensamos, como Barbeiro, que

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

A escrita, seja para aquisição de técnicas e modelos, seja no âmbito da criatividade, é portanto um processo complexo que resulta em produtos inacabados e imperfeitos que é necessário aperfeiçoar com base numa consciência metalinguística, que deverá ser constantemente ativada. Daí que, no caso da escrita criativa, entendamos que esse trabalho de motivação para a escrita deva surgir de forma contextualizada e significativa para os alunos, não se esgotando contudo no ato de escrever. É preciso que alunos se consciencializem das possibilidades de melhoramento dos textos e que não encarem essa atividade de reflexão e de aperfeiçoamento como desnecessária. Pelo contrário, deverão ser incentivados, com a ajuda do professor e dos próprios colegas, a enriquecer os seus textos, sem sentirem que o que está em causa, como no passado, é a mera deteção de erros ortográficos. Lembremos a este propósito que, como refere Barbeiro,

“[...] a relação dos alunos com a escrita corre o risco de ficar marcada pelas dificuldades: pelos erros ortográficos, pelas ideias que não surgem e que quando surgem são apontadas como confusas, desorganizadas ou pouco criativas. [Ora], para desenvolver a relação há que proporcionar a descoberta das potencialidades desta forma de expressão, quer em termos comunicativos, quer em termos criativos e expressivos” (Barbeiro, 2013: 74)

No entanto, o sistema educativo nem sempre tem conseguido fazê-lo de forma consistente. Como já em finais dos anos 80 do século XX Maria Leocádia dos Reis defendia, ao longo de décadas a Escola apostou claramente na oralidade em detrimento da escrita. A autora referia, à época, que “[...] à produção oral se tem dado manifesta atenção nas duas últimas décadas [...] e tem sido descurada, em termos de sistematicidade, a produção escrita, criando-se um hiato na competência textual dos alunos” (Reis, 1987: 28). Tal predomínio da oralidade sobre a escrita contribuiu para aumentar as dificuldades dos alunos ao nível da produção textual, transitando estes, na sua maioria, de ano para ano, “[...] sem dominar convenientemente regras fundamentais de escrita e formas de expressão que necessariamente presidem aos processos elementares de redacção” (Reis, 1987: 27).

Com a «crise» instalada no ensino do Português, em finais do século passado, com taxas de iliteracia e de insucesso escolar elevadas, como refere Niza, para quem “[...] a Escola em Portugal continua a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da linguagem escrita” (Niza, 1998: 24), a Escola apercebeu-se que era preciso fazer um investimento redobrado no domínio da escrita. Fê-lo, contudo, por vezes de forma inconsequente, *assistemática, ocasional e não programada* (cf. Fonseca, 1992: 150), recorrendo a estratégias que não valorizavam a criatividade dos alunos nem o seu espírito crítico, tal como não os preparavam para a escrita de carácter expositivo-argumentativo e opinativo.

De igual modo, as fases de planificação, textualização e revisão do texto, que as investigações realizadas por diversos autores (cf. Reis, 1987; Barbeiro e Pereira, 2007) demonstraram ser absolutamente cruciais para o desenvolvimento da competência de escrita desde o início da escolaridade, não eram, *grosso modo*, consideradas e/ou exercitadas em contexto de sala de aula até às duas últimas décadas do século XX. Ora, como sublinha Fernanda Irene Fonseca, “[...] o ensino-aprendizagem de uma actividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado” (1992: 150).

A composição, a par do ditado e da cópia, era uma tarefa de escrita vulgarmente adotada pelos professores primários até meados da década de 80 do século passado. No entanto, as composições não eram sujeitas a um trabalho prévio de mobilização de conhecimentos sobre o tema, sendo que, regra geral, as de tema livre bloqueavam os alunos, inibindo a sua capacidade de escrita; as composições com um tema pré-definido (muitas vezes temas desinteressantes e banalizados) não estimulavam os alunos, nem os desafiavam, não

lhes permitindo desenvolver a sua imaginação e criatividade. Teresa Guedes, já no século XXI, refere a este propósito, que “[...] os alunos ainda encaram a escrita como uma obrigação, uma tarefa descontextualizada”, sendo “[...] penalizados pela falta de imaginação dos professores que solicitam sempre os mesmos temas, banalizando-os” (Guedes, 2001: 18). Para a autora, tal atitude “[...] conduz à rotina, onde não há espaço para o entusiasmo e conseqüente prazer” (Guedes, 2001: 18). No entanto, acreditamos que, volvidos doze anos sobre estas afirmações, algo se tem feito para inverter esta situação, existindo atualmente uma maior preocupação por parte dos professores em procurar estimular nos alunos a sua capacidade imaginativa, propondo-lhes temas de redação que vão ao encontro dos seus interesses.

Um outro problema, que autores como Neres (2011) e Suassuna e Bezerra (2010) apontam para o eventual desinteresse pela escrita e para as dificuldades sentidas por crianças e jovens de várias gerações na transposição da oralidade para a escrita, prende-se com o recurso a esta última numa dupla perspetiva: avaliativa e/ou punitiva. Na realidade, e essa ainda é uma prática comum nos nossos dias em algumas salas de aula, os alunos são avaliados apenas através de produtos escritos, essencialmente de forma sumativa e quantitativa, não se atendendo, de forma objetiva, criteriosa, formativa e qualitativa às aprendizagens realmente efetuadas. Suassuna e Bezerra sublinham a este propósito que:

“É reconhecido o papel de destaque que a avaliação desempenha no processo educacional, no qual, historicamente, tem predominado uma perspetiva quantitativa em detrimento da qualitativa e uma visão dicotômica que opõe o certo ao errado, deixando-se de construir significados a respeito das práticas de ensino e das aprendizagens realizadas pelos alunos” (2010: 613)

Daí que muitas crianças e jovens desenvolvam, ao longo do seu percurso escolar, comportamentos de ansiedade e nervosismo nos momentos de avaliação sumativa (escrita), o que poderá eventualmente explicar o desfasamento entre os seus conhecimentos efetivos e os resultados obtidos em situações de avaliação. Naturalmente que as conceções que as crianças e os jovens desenvolvem sobre a escrita, tendo em linha de conta esta vertente de regulação e avaliação dos saberes, pode criar uma atitude de desmotivação e/ou rejeição face a este domínio específico.

No entanto, como afirmam as autoras anteriormente citadas, “[...] estudos na área da avaliação da escrita, especificamente das formas de intervenção do professor na correção do texto do aluno, tais como os de Garcez (1998) e o de Ruiz (2001), chamam a atenção para a importância da forma dialógica de mediação pedagógica para a aquisição e o desenvolvimento da escrita [...]” (Suassuna e Bezerra, 2010: 613), o que significa que se assiste gradualmente a um investimento na avaliação formativa e na reflexão metadiscursiva que os alunos são convidados a fazer antes, durante e após o processo redacional. O sujeito passa a ter um papel ativo na construção do saber, sendo naturalmente orientado pelo professor nesse processo de descoberta.

Quanto à dimensão punitiva que a escrita foi adquirindo ao longo dos tempos, pensamos que esse terá sido outro fator determinante para afastar os jovens da escrita. Vários estudos (cf. Neres, 2011) referem que, quando um aluno se “portava mal”, tinha como castigo uma tarefa de escrita (uma cópia, uma composição); por outro lado, e para controlar a agitação do grupo-turma, não raro o professor interrompia a aula para fazer um ditado, sentido portanto, pelos alunos, muito provavelmente como um castigo. Haverá melhores estratégias para criar desinteresse e desmotivação, diríamos mais, aversão pela escrita?

No entanto, e apesar de algumas destas práticas ainda subsistirem nos nossos dias, houve claramente uma alteração de paradigma no ensino do Português a partir dos anos 80 do século XX, e concretamente no que ao ensino da escrita diz respeito, resultante dos dados obtidos por diversos estudos efetuados em Portugal e no estrangeiro, e que tiveram consequências ao nível dos documentos oficiais, nomeadamente do *Programa de Português do Ensino Básico* (2009) e das *Metas Curriculares de Português* (2012) que passaram a nortear as práticas letivas do professor do 1º ciclo, na área da Língua Portuguesa, e dos professores desta disciplina ao longo de toda a escolaridade nos últimos anos.

De facto, no *Programa de Português do Ensino Básico*, concretamente ao nível do 2º Ciclo, porque foi nesse contexto que o projeto de investigação-ação que agora se apresenta foi implementado, a Escrita é encarada como uma competência específica a adquirir, a par da Compreensão do Oral, da Expressão Oral, da Leitura e do Conhecimento Explícito da Língua. Organizado numa lógica de ciclo, o PPEB apresenta os seguintes indicadores de desempenho no domínio da escrita: *escrever para construir e expressar conhecimento(s)* e *escrever em termos pessoais e criativos*. Para cada um desses indicadores são elencados vários descritores de desempenho (cf. ME, 2009: 89-90). O PPEB encara, portanto, a Escrita enquanto veículo de construção e expressão de conhecimentos e também a escrita de carácter mais lúdico e

subjetivo, tal como é visível quando nos confrontamos com resultados esperados no final do 2º Ciclo de escolaridade no que diz respeito à competência da escrita (ME, 2009:77):

- “• Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de selecção, registo, organização e transmissão da informação.
- Utilizar com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas.
- Escrever em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado, adoptando as convenções próprias do tipo de texto.
- Produzir textos coerentes e coesos em português padrão, com tema de abertura e fecho congruente, com uma demarcação clara de parágrafos e períodos e com uso correcto da ortografia e da pontuação.”

Quanto às *Metas Curriculares do Português*, estruturadas segundo os princípios da anualidade e da progressão, a Escrita surge como um domínio (e já não competência) associado à Leitura. Outros domínios são contemplados neste documento legal, tais como a Oralidade, a Gramática e a Educação Literária. No que à Escrita diz respeito, as Metas apresentam os seguintes objetivos para o 5º ano: desenvolver o conhecimento da ortografia; planificar a escrita de textos, redigir corretamente; escrever textos narrativos; escrever textos descritivos; escrever textos informativos; escrever textos de opinião; escrever textos diversos e rever textos escritos. Para o 6º ano, são apresentados os mesmos objetivos, à exceção de dois: desenvolver o conhecimento da ortografia e escrever textos descritivos. Percebe-se assim que a Escrita Criativa não surge de forma explícita neste domínio de referência no documento. Ela surge, sim, integrada no domínio da educação literária, o que nos parece fazer todo o sentido, dada a relevância que a investigação recente tem concedido a esta modalidade de escrita precisamente por ela ser crucial para o desenvolvimento de aptidões e competências relacionadas com a imaginação, a expressão e a comunicação.

Assim, no domínio da Educação literária e no que à escrita criativa diz respeito, as Metas apresentam vários objetivos e descritores de desempenho para o 5º ano de entre ao quais destacamos:

“22. Ler e escrever para fruição estética

- Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.
- Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.

- Reescrever um texto, mudando de pessoa (narração de 1.^a para 3.^a pessoa e vice-versa) ou escolhendo as diferentes perspectivas das personagens.
- Compor textos (por exemplo, poemas, histórias), por imitação criativa, para expressar sensibilidade e imaginação.”

Para o 6º ano, as Metas também apresentam vários objetivos de entre os quais destacamos:

“20. Ler e escrever para fruição estética.

- Expressar, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário.”

Distinguimos estes objetivos das Metas Curriculares, no que respeita a Educação Literária para os 5º e 6º anos de escolaridade, na medida em que refletem a abordagem que a Escrita Criativa deve ter neste níveis de ensino. Na verdade, a partir da leitura de textos literários se conseguem estabelecer relações entre a leitura e a escrita, exprimindo assim os sentimentos que daí advêm, seja por meio da reescrita de textos ou pela composição de textos criativamente, expressando a sua sensibilidade e imaginação.

Seja como for, estes documentos legais, e as investigações teóricas e científicas que os suportam, vieram confirmar que houve mudanças significativas no ensino da escrita na última década. Na verdade, passou-se a entender a escrita como um processo que conduz a um produto inacabado e imperfeito, sendo necessário implementar estratégias de correção, aperfeiçoamento e enriquecimento do texto. Percebeu-se também a necessidade de treinar e apostar claramente na escrita para tratamento da informação, na escrita para fins específicos, e na dimensão textual.

O próprio Ministério da Educação compreendeu que, para aumentar os níveis de literacia e conseguir melhorar o desempenho dos alunos nas várias áreas disciplinares, o ensino da escrita deveria obedecer a critérios de rigor e de excelência, e que deveria incorporar os contributos das investigações efetuadas no âmbito da linguística e da teoria literária para isso delineando estratégias de intervenção que se traduziram não só ao nível da elaboração dos documentos legais já referidos, mas também ao nível de uma forte aposta na

formação de professores, nomeadamente através da implementação do *Programa Nacional de Ensino do Português* (PNEP), que, também nesta última década, veio revolucionar as práticas letivas de centenas de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, a aposta nas fases de planificação, textualização e revisão do texto passou a ser uma constante nas práticas pedagógicas de muitos professores empenhados em desenvolver as competências de escrita dos seus alunos. Ao contrário do que sucedia no passado, os professores tomaram consciência de que a fase de planificação, que envolve a mobilização de conhecimentos prévios que os alunos têm sobre o tema, não só era determinante para desbloquear e estruturar o pensamento, como tinha implicações diretas no processo redacional dos seus alunos. O recurso ao *brainstorming* (ou chuva de ideias) em grande grupo, a pesquisa orientada, a seleção e a esquematização das informações obtidas nesse processo de investigação, bem como a construção de mapas conceptuais e semânticos assumiram-se como estratégias imprescindíveis para que os alunos passassem gradualmente a escrever com mais desenvoltura e correção linguística. Barbeiro e Pereira sublinham, aliás, que:

“A componente da planificação do processo de escrita é mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (2007: 20)

É hoje um dado adquirido entre investigadores, professores e outros agentes envolvidos no processo educativo que é fundamental “[...] consagrar tempo à aprendizagem da planificação [...] e mobilizar estratégias de facilitação processual ou que tirem partido da escrita colaborativa ou da reflexão ligada à vertente metadiscursiva” (Barbeiro e Pereira, 2007: 20). Relatos de alguns professores que aplicaram esta metodologia participativa que coloca o sujeito no centro do processo de ensino-aprendizagem demonstraram que a aposta na fase de planificação permitiu, para além do que atrás foi dito, que os textos produzidos pelos alunos fossem cada vez mais extensos, mais complexos do ponto de vista das ideias e da coesão interna ao nível textual e intrafrásico (cf. Mergulhão e Soares, 2010).

Naturalmente que a fase da textualização, orientada e monitorizada pelos professores, passou a ser menos penosa para os alunos. O receio da página em branco passou a ser minimizado pelo facto de existir um trabalho prévio e estruturado que facilita o processo redacional, devendo contudo o aluno, durante esta fase, dar resposta às tarefas ou exigências

de explicitação de conteúdo, de formulação e articulação linguística (cf. Barbeiro e Pereira, 2007: 20).

Por fim, o aperfeiçoamento de texto e o conseqüente processo de reescrita passaram a deter um maior destaque nas aulas de Português, em todos os ciclos de escolaridade. Os alunos começaram a estar diretamente implicados na revisão dos seus textos, desenvolvendo o seu espírito crítico e reflexivo, a sua capacidade autocorretiva e autoavaliativa baseada em conhecimentos gramaticais previamente adquiridos (ao nível da ortografia, do léxico, da morfossintaxe, da semântica e da pragmática), conseguindo, por si só ou com a colaboração dos colegas e do professor, em grande grupo, aperfeiçoar o seu texto e reescrevê-lo. Esta alteração de práticas permitiu aos alunos serem sujeitos ativos na construção dos seus saberes e contribuiu igualmente para a assimilação e consolidação de aspetos gramaticais que, se fossem lecionados de forma meramente expositiva através da pedagogia transmissiva, como o eram no passado, mais dificilmente seriam interiorizados e utilizados pelos sujeitos em situações concretas e contextualizadas de escrita.

Também ao contrário do que sucedia num passado recente, o professor deixou de se limitar a apontar os erros, muitas vezes sem clarificar a sua tipologia e/ou natureza, adotando agora uma postura de fomento da capacidade metacognitiva e metalinguística dos seus alunos. Aliás, Leite defende que “[...] a ortografia não se deve tornar o aspecto principal de uma revisão textual, uma vez que outros aspectos mais relevantes do texto precisam de ser garantidos” (Leite, 2007:122). Estes são agora incentivados a pensar, a refletir sobre o processo e o produto de escrita, tornando-se indivíduos mais conscientes, mais reflexivos e críticos. Diríamos também, mais motivados e menos apreensivos face à escrita.

Em suma, a escrita é hoje entendida como um processo complexo, que exige treino e esforço por parte dos alunos e a implementação, por parte do professor, de estratégias pedagógicas que não se limitem a desinibir os alunos face à escrita, pois, como defende Fonseca, “[...] sendo a aquisição da competência de uso escrito da língua um processo longo, lento e difícil, exige a adopção de atitudes pedagógicas adequadas que viabilizem, motivem e valorizem o trabalho, o esforço, a persistência” (Fonseca, 1992: 172).

No entanto, é inegável que as atividades de escrita criativa, entendidas numa perspetiva de projeto e não apenas como tarefas descontextualizadas e sem intencionalidade pedagógica, devem igualmente ser implementadas em contexto educativo, não só devido ao prazer lúdico que proporcionam, mas também devido a inúmeras potencialidades de que se revestem, como procuraremos demonstrar de seguida.

2. A escrita criativa: do prazer lúdico ao prazer intelectual

Qualquer texto (criativo), mais do que reproduzir o mundo, redescreve-o, criando com isso uma nova realidade ou, se quisermos, uma realidade alternativa.

Nuno Leitão

Cada Palavra, dita ou escrita, tem força libertadora.

Manuel Duarte Luís

O ser humano é criativo por natureza. Contudo, inúmeras vezes nos deparamos com situações de recusa dessa criatividade, sobretudo quando falamos de expressões artísticas e de escrita. É vulgar cruzarmo-nos com pessoas que assumem não saber desenhar, não ter jeito para cantar, para dramatizar, para dançar ou para escrever. Mas a criatividade também se treina. Na verdade, para além de ser algo inato, também se aprende a ser criativo e a Escola tem aí um papel determinante.

Como referem diversos autores, no que diz respeito ao ensino do Português, a criatividade é uma ferramenta crucial no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, cabendo à Escola a tarefa de adotar e implementar estratégias que promovam essa dimensão criativa “[...] sem perder de vista, contudo, a pedagogia/necessidade do esforço implicado no acto de escrever” (Matos, 2012: 37).

Efetivamente, a criatividade exercita-se e proporciona prazer lúdico, em vários domínios, mas é igualmente em termos de prazer intelectual que a questão deverá ser colocada, uma vez que o esforço e os resultados positivos desse esforço, em qualquer domínio do saber, produzem graus de satisfação elevados que permitirão aos alunos progredir nas suas aprendizagens em todas as áreas curriculares.

A atitude do professor é, a esse nível, decisiva para favorecer esse duplo prazer – lúdico e cognitivo – ou, pelo contrário, para “matar” qualquer iniciativa de criatividade que os alunos possam ter.

A título meramente exemplificativo, repare-se no seguinte excerto extraído da obra *A Criatividade no Ensino do Português* (1988), em que as autoras, Ana Santos e Maria José Balancho, aludem ao facto de algumas práticas docentes por vezes serem altamente inibidoras (diríamos até castradoras) no que à criatividade diz respeito:

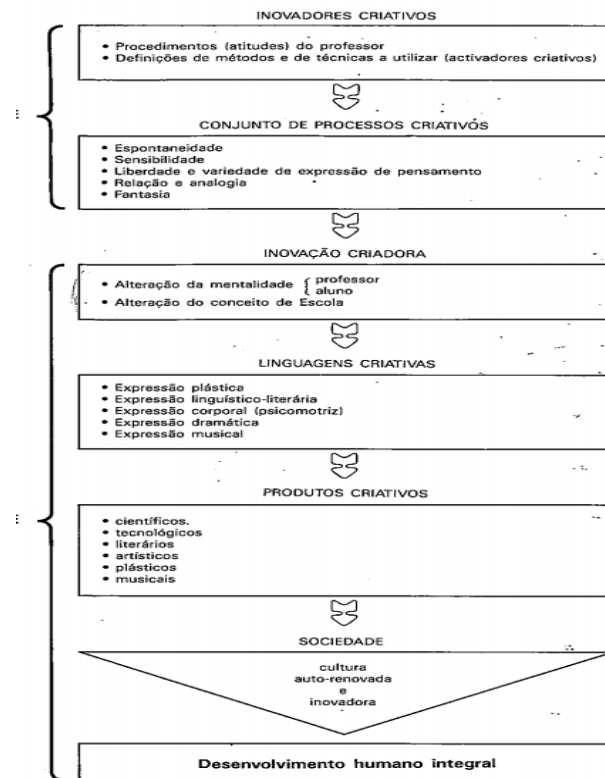
“Era uma vez uma galinha branca que punha ovos azuis...
- Ovos azuis? – reclamou a professora, indignada, interrompendo a leitura da minha redação, enquanto a turma se agitava em risinhos de troça e segredinhos maliciosos.
- Ovos azuis, sim, senhora professora – respondi eu. – A minha galinha põe ovos azuis.
- A menina está a brincar comigo? Já viu alguma galinha a pôr ovos azuis? Sente-se imediatamente e faça já uma nova redação.
Voltei para o meu lugar, de cabeça erguida, enfrentando a galhofa da turma.
Não baixei os olhos. Apenas os senti escurecer, num desafio.
Durante o recreio fiquei na aula de castigo. Mas não fiz outra redação.
Quando, depois do toque, a professora me chamou para que lesse em voz alta a segunda versão, comecei:
- Era uma vez uma galinha branca que punha ovos brancos, só porque não a deixavam pôr ovos azuis...”
(Santos e Balancho, 1988: 94)

O excerto transcrito evidencia uma atitude altamente negativa, do ponto de vista pedagógico, da professora, que não admite rasgos de criatividade da aluna no momento da redação de um texto narrativo. A professora impõe a sua visão unilateral relativamente à abordagem criativa da aluna, demonstrando assim não respeitar outros pontos de vista nem valorizar a originalidade e a criatividade da criança que vê a realidade pelos olhos da imaginação. Tal atitude, infelizmente, é adotada por alguns professores que não admitem que o aluno desenvolva a sua criatividade não só no que diz respeito à disciplina de Português, mas também, de forma muito evidente, na área das Expressões. É frequente o professor não aceitar que, na Expressão Plástica, a criança desenhe fora do traço pré-definido ou que pinte uma casa com um teto azul. Tais atitudes são altamente castradoras porque impedem a criança de se expressar livremente e de libertar a sua imaginação e criatividade.

Ora, a criatividade permite a cada ser humano ver o mundo com a sua particular forma de ver e de sentir, pelo que limitar essa visão e inibir a criatividade do ser em crescimento só pode trazer efeitos negativos *à la longue*.

No que à língua materna diz respeito, a Escola deve estar particularmente atenta à criatividade dos alunos porque não é objetivo do sistema educativo formar seres acríticos e sem criatividade. Por isso, um programa de escrita criativa que tenha por base uma visão integradora deverá ser implementado precocemente e deve ser constituído, como defendem

Santos e Balancho (1988), por um programa básico de criatividade, pela definição de linguagem criativa, e pela programação de aplicação didática (cf. Santos e Balancho, 1988: 12). Para as autoras, a criatividade deverá ser, portanto, entendida como um meio e como um fim, tal como é visível no quadro que seguir se apresenta:



Quadro 1: A criatividade como um meio e como um fim
(in Santos e Balancho, 1988: 13)

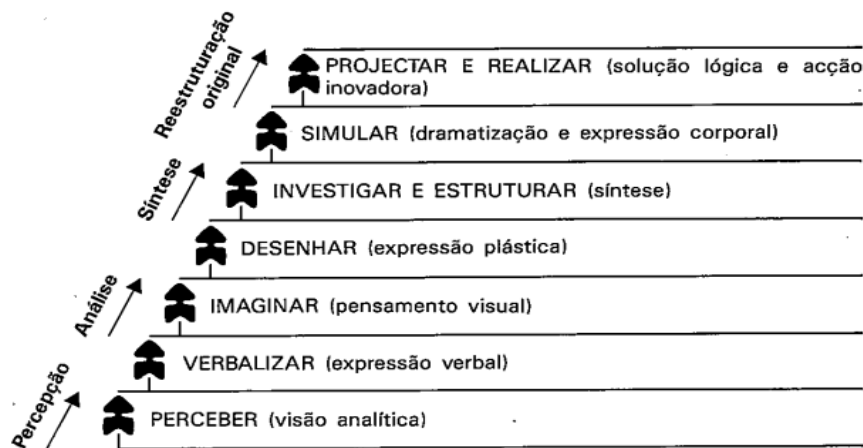
Pela leitura do quadro se percebe que o desenvolvimento humano integral depende de variáveis como: a atitude do professor, as estratégias adotadas tendo em vista o desenvolvimento da criatividade dos alunos, o recurso a diversas linguagens artísticas que podem e devem ser convocadas em contexto de sala de aula nas diversas áreas do saber, tendo em vista a elaboração de produtos criativos que possam ser canalizados para a divulgação na comunidade escolar e na sociedade em geral.

Trata-se de uma série de valências que o professor deve ter em conta na elaboração de um programa de escrita criativa devidamente concebido e articulado com as diversas áreas do saber de forma a dar sentido ao processo e aos produtos que se pretendem alcançar, pois

não se pode programar um projeto artificial, descontextualizado e sem sentido sob pena de os exercícios propostos não serem mais do que um entretenimento, sem qualquer valor pedagógico e social.

No fundo, o que se pretende é que os alunos desenvolvam, para além da criatividade, outras formas de expressão e de comunicação que possam ser canalizadas para a vida em sociedade.

Tendo em vista um programa de escrita criativa devidamente estruturado e delineado, as autoras que temos vindo a citar aproveitaram e adaptaram o modelo de Prado Diez (1986) para apresentarem uma nova proposta que tem na sua base a esquematização de técnicas, objetivos e efeitos de um programa articulado e integrador de escrita criativa, e que reproduzimos em seguida:



Quadro 2: Técnicas, objetivos e efeitos de um programa de escrita criativa
(in Santos e Balancho, 1988: 17)

Para além do percurso encadeado e evolutivo deste tipo de programa proposto inicialmente por Diez, se percebe a relevância concedida às fases de *percepção*, *análise*, *síntese* e *reestruturação*. Contudo, as operações de análise, síntese e textualização associam-se a outras formas de expressão que podem fazer de um programa com estas características algo de extremamente gratificante e significativo para os alunos. No fundo, não é mais do que a adoção da pedagogia de projeto, defendida nas últimas décadas por diversos autores e modelos curriculares, com particular destaque para o Movimento da Escola Moderna.

Contextualizando: nos finais dos anos 90 do século XX, o movimento da “escrita criativa” foi introduzido nas práticas educativas dos professores do ensino básico devido ao

contributo das teorias pedagógicas participativas que passaram a encarar o aluno como sujeito ativo da construção do seu saber. Essa integração na Escola e nas práticas letivas de alguns professores enquadrou-se igualmente no que era preconizado por certos modelos curriculares, nomeadamente o Movimento da Escola Moderna (MEM), e também de certos movimentos literários, como o surrealismo, com as suas propostas de *escrita automática* como forma de libertação (cf. Brederode Santos, 2008: 5).

Entendia-se na altura que a escrita criativa tinha como intuito primordial a motivação para a escrita e nessa medida as práticas letivas dos professores do ensino básico insistiam em exercícios por vezes descontextualizados mas cujo objetivo principal era despertar nos alunos a vontade de escrever. Os exercícios propostos não eram, regra geral, inseridos num programa mais abrangente de escrita criativa, mas eram entendidos como exercícios escolares que tinham em vista desbloquear e ultrapassar o receio da página em branco, entendendo assim a escrita como uma atividade meramente lúdica.

No entanto, sabemos hoje, devido a inúmeros estudos realizados sobre este tema, que os exercícios de escrita propostos pelo professor em qualquer nível de ensino

“[...] servem de pretexto às realizações dos estudantes em sucessivas sessões de escrita criativa [o que] favorecerá o desenvolvimento de uma sensibilização crescente para os aspectos estéticos dos textos e para o domínio da linguagem, enquanto veículo privilegiado de diálogo, percepção e reflexão pessoais na ligação dos sujeitos à vida e ao mundo.” (Leitão, 2008: 31)

Na verdade, atualmente já não se entende a escrita criativa como uma modalidade meramente lúdica, apenas com o propósito de criar motivação e entusiasmo mesmo nos alunos com menos apetência para a escrita. Como vimos no ponto anterior, a escrita criativa não pode surgir de forma isolada e descontextualizada em sala de aula. Pelo contrário, a escrita criativa, integrada em oficinas ou em programas devidamente estruturados, com propostas articuladas e com progressiva complexidade que auxiliem os alunos a *criar o gosto pela escrita* (Niza, 1998) mas também a desenvolver competências textuais e discursivas, monitorizando os seus saberes linguísticos e gramaticais, e a desenvolver o sentido estético inerente ao texto literário, contribui decisivamente para a sua mestria linguística e o seu desenvolvimento pessoal.

Nesse sentido, se percebem as palavras de Leitão (2008) quando refere:

“Quando devidamente estruturado, faseado e hierarquizado, um programa de escrita criativa, que conduza os estudantes num espectro de tempo amplo a propostas e desafios de escrita de complexidade sempre crescente, constitui não só um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico (sobretudo no que toca ao despertar de ideias nos estudantes e ao estímulo da sua imaginação em todo o processo e esforço de transposição das suas próprias ideias para o papel), como constitui também um poderoso instrumento de desenvolvimento pessoal.” (Leitão, 2008: 31)

Com efeito, entende-se hoje que um programa de escrita criativa não pretende apenas estimular a criatividade dos alunos. Pelo contrário, esse poderá ser o pretexto para ampliar o vocabulário, para manipular convenientemente as estruturas da língua, para experimentar novas formas de associações lexicais e semânticas, exercitando ao mesmo tempo a vertente criativa que está na base da própria estrutura e especificidade do texto literário ao “trabalhar” com analogias, comparações, metáforas, personificações, hipérboles, sem que os alunos tenham (ainda) necessariamente uma consciência metalinguística e metaliterária (sobretudo nos primeiros níveis de ensino) que lhes permita fazê-lo com intencionalidade poética. Mas o jogo, que a escrita criativa possibilita, permite manipular os constituintes da língua de forma lúdica, criando ao mesmo tempo os alicerces para uma desenvoltura ao nível de todos os domínios contemplados nas *Metas Curriculares de Português* (2012): oralidade, leitura, educação literária e gramática. Tal significa que os alunos, num programa bem planeado e estruturado de escrita criativa, aprendem, brincando com as palavras.

No fundo, a criatividade não pode ser apenas entendida como uma estratégia lúdica que visa entreter os alunos e dar-lhes motivação. Deve, pelo contrário, ser perspectivada como uma faculdade inerente a todos os indivíduos, devendo ser explorada como veículo e ferramenta para alcançar e desenvolver outras aptidões, nomeadamente ao nível das potencialidades e virtualidades da língua, no que à escrita diz respeito. Nesse sentido, como defende Silva (2011: 60), “[...] a expressão escrita poderá constituir-se como um veículo de criatividade, enquanto meio de comunicação e de registo, sendo que a própria materialização da escrita poderá constituir testemunho dessa faculdade”. De facto, como enfatiza Barbeiro (1999:75), “[...] “o percurso criativo não se completa com o recurso à imaginação, mas continua com a passagem à realização, a criação de uma produção que possa ser transmitida aos outros, a partir das possibilidades imaginadas.”

Tudo isto implica que tais pressupostos se fundam na ideia de que uma pedagogia baseada na criatividade não se restringe à proposta de exercícios descontextualizados e simplistas. Como defende Silva (2011: 60), essa pedagogia da escrita criativa deve ter como objetivos

“[...] o descondicionalamento, o levantamento de bloqueios, a libertação das peças à imaginação, de forma a que o aluno-escritor se consciencialize das inúmeras possibilidades disponíveis relativamente à linguagem e, mais concretamente, à expressão escrita e, por contágio, outras linguagens criativas. A dinamização da componente criativa potenciará, assim, as condições do sujeito, para que de uma forma empenhada enfrente o processo de ensino/aprendizagem da expressão escrita.”

Desta forma, escrever de forma criativa permite ao aluno ultrapassar uma série de constrangimentos linguísticos que se lhe colocam no ato de escrever, auxiliando-o a fazer opções lexicais, morfossintáticas, semânticas e estilísticas que se afiguram imprescindíveis para melhorar o seu desempenho ao nível da produção textual – seja no que diz respeito à escrita pessoal e criativa seja no que se relaciona com a escrita para construção e expressão de conhecimentos. As escolhas que for fazendo à medida que os seus textos vão ganhando forma não só lhe permitem ativar e ampliar o seu capital lexical, como o conduz a um esforço inteligente na construção dos significados textuais, na estruturação dos textos e na procura incessante da melhor forma de se expressar, com criatividade, mas também, obviamente, com correção, clareza e coerência. No fundo, como refere Leitão,

“A prática da escrita criativa deve [...] estar ancorada numa metodologia que privilegie um tratamento global do texto escrito, mas que permita aos estudantes, em simultâneo, a adopção de um percurso faseado e hierarquizado na sua actividade continuada de produção de textos. O que está em causa é sobretudo a possibilidade de cada redactor se ver confrontado, passo a passo, com a necessidade de tomar decisões relativamente aos desafios que lhe são lançados.”
(Leitão, 2008: 31)

No fundo, embora a escrita criativa possa por vezes ser encarada exclusivamente como a simples prática de jogos de escrita, apresenta contudo dois atributos fundamentais: centra a sua atenção em todo o processo de escrita (planificação, redação e reescrita) e

permite que os escritos tenham uma dimensão pessoal e social. Leitão refere a este propósito que

“[...] o exercício da escrita com cariz criativo não é apenas uma experiência pessoal relevante, mas também uma ampliação da própria experiência pessoal dos alunos redactores – com potenciais reflexos para a sua vida e para a sua relação com o mundo.” (Leitão, 2008: 32)

Isto é, aquele que escreve não escreve apenas para si, escreve para o outro (para outros) e para isso precisa de se expressar cada vez com mais desenvoltura e clareza de modo a transmitir e a expressar as suas ideias sem que haja espaço para o equívoco ou para a ambiguidade. Dito de outro modo, a escrita criativa deverá ser entendida como um processo que conduz à elaboração de produtos com fins diferenciados. A prática continuada da escrita criativa permitirá aos alunos tomarem consciência de que os seus produtos se vão complexificando e enriquecendo, permitindo-lhes adquirir

“[...] a noção de que o mundo que habitamos não tem que ser, necessariamente, tal como se nos apresenta. O exercício criativo da escrita – porque através do progressivo domínio escrito da língua a liberta para as suas infinitas possibilidades de significação – oferece, no limite, a possibilidade de conceber estados de mundo diferentes, mundos (textuais) alternativos que, enquanto construções mentais, permitirão aos estudantes um papel activo na elaboração e reelaboração do seu próprio mundo, se entendido também ele como construção social e produto de cultura.” (Leitão, 2008: 33)

À medida que vai adquirindo consciência da evolução dos seus produtos escritos, o aluno atreve-se a ir mais longe e a deixar para trás a imitação de textos-modelo apresentados inicialmente pelo professor para desencadear o processo de escrita por via da mimese. No entanto, como sublinha José António Franco (1999: 89),

“Os momentos dedicados à imitação [...] são decisivos para amadurecer o gosto e desenvolver a criatividade, fundamentais para a educação do pensamento divergente. Por isso, desde que se salvguarde a riqueza linguística e a qualidade literária, a reprodução simples de textos deve ser encarada como uma actividade a encorajar nos alunos mais novos.”

Gradualmente, porém, o aluno vai elaborando textos mais coerentes, mais imaginativos, mais ricos do ponto de vista do seu conteúdo e da linguagem utilizada, autonomizando-se e encontrando nesse processo contínuo de relação com a escrita o seu estilo.

O professor tem um papel decisivo a esse nível, devendo intervir não só na fase inicial, ao lançar propostas de trabalho simples e de fácil execução, mas também na fase da textualização, acompanhando o processo redacional, estimulando e valorizando as tentativas de escrita dos seus alunos, e claro, na fase de revisão e aperfeiçoamento do texto. Deste modo, como defende Álvares Pereira (2008), o professor deve envolver-se ativamente nesse processo, escrevendo com as crianças, e ajudando-as a progredir rumo à sua autonomia. Também Leitão defende que o processo redacional deve ser acompanhado de perto pelo professor, que “Idealmente, [...] deve [acompanhar os alunos] nos exercícios que propõe, escrevendo com eles e submetendo-se ao mesmo tipo de constrangimentos com que desafia criativamente os seus alunos.” (Leitão, 2008: 33). Compreendendo que também o professor tem de lidar com constrangimentos de escrita semelhantes aos seus – a estruturação de ideias, a escolha da palavra certa, o insistente trabalho de reformulação do produto sempre inacabado -, o aluno mais facilmente se atreverá a escrever sem receio de punições, sem pensar que o seu texto será desvalorizado.

Impõe-se aqui, parece-nos, uma reflexão final sobre as questões da ortografia e da correção/reescrita dos textos, já afloradas anteriormente. Na verdade, defendemos, como Margarida Fonseca Santos, entrevistada por Elsa Barros para a revista *Noesis* (2008), que “Quando se está a trabalhar a criatividade em torno da escrita, não se deve estar sistematicamente a corrigir os erros ortográficos” (Santos, in Barros 2008: 36). Tal atitude poderá inibir ainda mais os alunos e limitar a sua criatividade. Ora, como defendem Scheneuwly e Dolz (citados por Leite, 2007: 111),

“A questão ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Primeiramente, para o aluno, que, preocupado sobretudo com a ortografia, perderá de vista o sentido do trabalho que está realizando, isto é, a redação de um texto que corresponde a uma tarefa de linguagem; em segundo lugar, para o professor, cujo olhar, atraído pelos “erros ortográficos”, não se deterá nem na qualidade do texto nem em outros erros considerados mais fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação, etc.”

Entendemos, portanto, que o trabalho de correção do texto escrito com fins criativos não deve incidir numa primeira fase sobre os erros ortográficos. A Palavra deve ter um efeito libertador e o aluno deve ser valorizado pela sua criatividade através do reforço positivo. Evidentemente que qualquer professor se depara com inúmeras incorreções linguísticas quando lê um texto dos seus alunos. Sobre essa temática e possíveis formas de solucionar esse problema (cf. Silva et al, 2007) muitos estudos foram elaborados até ao presente, mas gostaríamos apenas de aqui constatar o facto de esse não dever ser, na nossa perspectiva, o ponto crucial quando falamos em revisão textual no âmbito da escrita criativa, pelo menos numa primeira fase.

Creemos, sim, como afirma Margarida Fonseca Santos, em entrevista a Elsa Barros (2008), que

“[...] as incorrecções ortográficas, a pontuação, a estrutura das frases e os tiques de linguagem [...] interferem com o escrito e, por vezes, constatamos que um texto teria a ganhar se fosse melhorado. Mas esse é um trabalho posterior. A primeira parte, que implica deixar correr a criatividade, não deve estar centrada nestes aspectos.” (Santos, in Barros, 2008: 36)

Se é certo, como sublinha ainda Margarida Fonseca Santos, que “[...] um texto nunca está acabado e que, cada vez que revemos aquilo que escrevemos, podemos sempre mudar mais alguma coisa” (Santos, in Barros, 2008: 36), o importante, parece-nos, é auxiliar os alunos, numa fase posterior, a refletir sobre o texto produzido, detetar incorreções, incongruências que possam ser revistas e melhoradas tendo em vista um produto final mais elaborado e cuidado. Pensamos que esse processo é gradual e o professor deverá socorrer-se de diversas modalidades/estratégias para que o aluno aperfeiçoe a sua produção textual e vá apurando o seu estilo.

Da reflexão conjunta (professor-aluno ou aluno-turma) sobre a tipologia de erros encontrada à fase de mobilização de conhecimentos linguísticos que o aluno deve dominar e ativar para reformular os textos inicialmente produzidos, várias são as possibilidades que se nos afiguram relativamente à fase da revisão de texto. Importa contudo que o aluno não sinta esse trabalho sobre o texto como algo de enfadonho e desnecessário e, sobretudo, que não entenda que é necessário reescrever o texto porque, afinal, ele não tem mesmo aptidão para a escrita. É por isso, como dissemos atrás, que o envolvimento do professor em atividades de escrita em grande grupo pode funcionar como um exemplo para a criança, que assim percebe que, neste processo complexo de relação com a escrita, não está só.

3. A escrita criativa nos manuais escolares do 5º Ano: análise comparativa de dois manuais

Ao conceber, delinear e planificar o seu plano de atividades a curto, médio e longo prazo, qualquer professor tem de obedecer às diretrizes que lhe são fornecidas pelos documentos legais, homologados pelo Ministério da Educação, podendo, obviamente, ir mais além. Na seleção das atividades mais adequadas ao grupo turma, o professor deverá conhecer com profundidade o grupo e cada criança individualmente, de modo a atender às suas necessidades, aos seus interesses, às suas capacidades, aos seus ritmos de aprendizagem. Nessa medida, e no que ao seu desempenho profissional diz respeito, o professor deve ter a flexibilidade suficiente para inovar e reger as suas práticas também pela sua experiência e sensibilidade. O professor deve por isso gerir o currículo de forma flexível, adaptando-o à realidade da(s) turma(s) com as quais trabalha sem ignorar obviamente as orientações programáticas plasmadas nos documentos oficiais.

Assim, e no caso do professor de Português do Ensino Básico, o professor tem ao seu dispor atualmente dois documentos legais que lhe fornecem orientações às quais deve obedecer – referimo-nos ao *Programa de Português do Ensino Básico* (2009) e às *Metas Curriculares de Português* (2012). No entanto, o professor também dispõe de outros recursos e ferramentas que o auxiliarão no exercício da sua profissão, nomeadamente o Dicionário Terminológico e o Acordo Ortográfico, ambos disponíveis *on line*, os GIP – Guiões de Implementação dos Programas (nas diversas competências específicas definidas pelo PPEB), diversos sites de referência, como é o caso do Plano Nacional de Leitura e da Casa da Leitura (com propostas de atividades de diversa índole), os manuais escolares adotados pela Escola/Agrupamento e, claro, a sua própria criatividade.

Sendo que o nosso propósito, no âmbito da Prática e Ensino Supervisionada, era o de implementar um projeto de escrita criativa no 2º CEB, numa perspetiva integradora e transversal que contribuísse para criar o gosto pela escrita e desenvolver nos alunos uma competência mais aprofundada relativamente à complexidade do processo redacional e à revisão dos textos produzidos tendo em vista o seu aperfeiçoamento, considerámos pertinente, no ponto um deste Relatório, fazer uma breve reflexão sobre a relevância concedida pelos documentos oficiais em vigor - PPEB e Metas Curriculares - à escrita criativa, tendo concluído que esta surge de forma mais clara no *Programa* e de forma mais subliminar nas *Metas*.

A essa breve abordagem acrescentaremos agora uma análise sintética sobre a relevância que alguns manuais escolares atribuem à escrita criativa no 2º CEB, e mais particularmente no caso dos manuais do 5º ano, dado que foi nesse ano de escolaridade que realizámos a nossa PES de Português e em que implementámos o nosso projeto de escrita criativa. Quisemos sobretudo perceber que atividades e estratégias são propostas nos dois manuais com os quais trabalhamos nos dois contextos educativos onde estivemos inseridas.

Assim, procederemos em seguida à análise, ainda que sumária, dos manuais adotados nos dois contextos escolares, na Escola Básica 2,3 Nossa Senhora da Luz em Arronches, e na Escola Básica 2,3 José Régio em Portalegre, que tinham adotado para o 5º ano (Português), respetivamente, os manuais *Dito e Feito*, da Porto Editora, e *Pretextos*, da Areal Editores.

Começaremos, então, com a análise do manual *Dito e Feito*. O manual está organizado por sete capítulos, cada um designado por um tema: 0 – Nós, os outros e muitos livros...; 1 – Dias, alegrias e outras fantasias...; 2 – Pessoas, figuras e suas aventuras...; 3 – Viagens, passagens e outras paragens...; 4 - Histórias, memórias e outras paródias...; 5 – Versos, rimas e palavras ladinas...; 6 – Datas, celebrações e muitas emoções... e por último Para saber mais... Bloco informativo. Cada um dos capítulos possui textos de autores consagrados no domínio da literatura infanto-juvenil, como por exemplo, Alice Vieira, António Mota, Alexandre Honrado, António Torrado, Sophia de Mello Breyner Andersen, Luísa Ducla Soares, Miguel Sousa Tavares, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Cecília Meireles, entre outros, nas diferentes tipologias de texto, isto é, texto narrativo, texto dramático, texto poético.

Cada capítulo está subdividido em várias categorias: Antes de ler; Para ouvir/Para falar; Para compreender; Para escrever; Para conhecer... A Língua, Para Ler mais. A cada uma destas categorias correspondem atividades que se enquadram nas diferentes competências específicas contempladas no PPEB, ou seja, a compreensão do oral (Para compreender), a expressão oral (Para ouvir/Para falar), a leitura (Para ler mais), a escrita (Para escrever) e o conhecimento explícito da língua (Para conhecer... A Língua).

Este manual tem várias propostas de atividades de escrita que estabelecem sempre uma relação com o texto que as antecedem, incidindo essencialmente na exploração do texto narrativo, como é o caso das atividades das páginas 20; 31; 41; 49; 59; 68; 74; 109; 120; 123; 129; 153; 170; no entanto, possui atividades que remetem para o texto poético, como é caso dos exercícios das páginas 163; 165; 178; para o texto, autobiográfico, biográfico e bibliográfico, no caso dos exercícios das páginas 55; 70; 138; 180; para o texto dramático,

com atividades na página 138. Existem ainda atividades com exercícios que permitem o desenvolvimento do texto de opinião, como é o caso da página 161, e atividades que permitem desenvolver outros tipos de texto, relacionados com o texto informativo, como é o caso dos exercícios das páginas 46; 174 e 189. Contudo, iremos restringir a nossa análise apenas ao domínio da escrita criativa, dada a pertinência para o nosso estudo. Tais propostas surgem nas páginas 20; 41; 46; 59; 91; 98; 109; 115; 120; 123; 129; 138; 153; 161; 163; 165; 170; 178 e incidem essencialmente na abordagem do texto narrativo e do texto poético. De entre as várias propostas apresentadas, destacamos a da página 41, que reproduzimos em seguida:

PARA ESCREVER...

Sonhar com o futuro e pensar no que gostarias de ser são coisas que te passam muitas vezes pela cabeça, não é verdade?

1.1. Redige um texto narrativo, imaginando-te no futuro e atendendo às orientações seguintes:

a. PLANIFICAÇÃO – estabelece um plano, antes de começares a escrever, registando as ideias principais e a ordem pela qual as vais apresentar, tendo em conta, por exemplo:


- a localização no tempo e no espaço;
- a família;
- a profissão;
- os tempos livres;
- os amigos...

b. TEXTUALIZAÇÃO – redige o teu texto, articulando as diferentes ideias do plano:

- seleciona vocabulário adequado;
- procura respeitar todas as regras ortográficas e de pontuação;
- constrói frases curtas;
- delimita os parágrafos corretamente.

c. AVALIAÇÃO – efetua a **revisão** do teu texto, corrigindo e reformulando o que considerares necessário.

2. Apresenta o teu trabalho à turma.



Texto narrativo, p. 247

Texto escrito, p. 207

Figura 1 - Exercício selecionado do manual para a abordagem da escrita criativa

Trata-se de uma proposta de redação de um texto narrativo, sendo que os alunos devem respeitar as orientações indicadas no que respeita às diferentes fases da produção textual - a planificação, a textualização e a avaliação/revisão do texto -, proposta que se insere na lógica que defendemos de a escrita criativa promover não só o gosto pelo ato de escrever mas também de potenciar o desenvolvimento de outros mecanismos cognitivos, linguísticos e discursivos que envolvem o complexo processo redacional. Aliás, como vimos no ponto anterior, as investigações mais recentes apontam todas no sentido de se entender a escrita criativa não apenas como um ato automático e fruto de uma inspiração momentânea, mas como um recurso imprescindível para a tomada de consciência de que a escrita requer treino e

aperfeiçoamento, porque um texto está sempre inacabado e em construção. Daí que a textualização deverá, também ao nível da escrita criativa, ser antecedida da fase de planificação, da mesma forma que os produtos escritos deverão posteriormente ser (na maior parte dos casos) revistos e aperfeiçoados sem que isso traga para o aluno inibições ou constrangimentos, quaisquer que sejam. A proposta do manual inclui ainda a fase de partilha dos textos em grande grupo, o que nos parece fundamental para que haja a divulgação dos escritos e a consequente reflexão conjunta sobre os mesmos.

Anexo ao manual *Dito e Feito*, existe um caderno de atividades que tem um capítulo específico para se desenvolverem atividades no âmbito da escrita, nomeadamente atividades que se relacionam com o texto narrativo (nas páginas 87 e 88), com o texto biográfico (nas páginas 89 e 90), com o texto autobiográfico (nas páginas 91 e 92) e com o texto informativo (nas páginas 95 e 96). Ao longo deste caderno de atividades, existem ainda outras atividades que apelam à escrita mas que se demarcam da categoria da escrita criativa, à exceção do último exercício da página 26, que sugere a produção de um texto aliado a conteúdos do conhecimento explícito da língua, como é o caso da flexão dos nomes ali sugeridos. A partir dessas indicações prévias, os alunos têm de redigir um pequeno texto onde empreguem essas alterações no âmbito da flexão nominal.

Algumas destas atividades foram implementadas, na íntegra ou com ligeiras adaptações, na nossa PES, sendo que a última aqui referida se revelou particularmente interessante, pois os alunos manifestaram alguma motivação e confiança na sua execução, revelando um encadeamento de ideias profícuo e criativo. Para ilustrarmos tal evidência, seguir-se-á o enunciado de exercício que foi proposto, assim como uma produção escrita resultante dessa proposta:

4. Cria um pequeno texto em que empregues:
- a. o feminino dos nomes *professor*, *baterista*, *jovem* e *golfinho*.
 - b. o plural dos nomes *obra-prima*, *pão*, *flor* e *anzol*.
 - c. o grau aumentativo dos nomes *homem* e *cadeira*.
 - d. o grau diminutivo dos nomes *pétala* e *campo*.

Figura 2 - Exercício proposto aos alunos

Era uma vez uma professora que se chamava Naide.
 A professora Naide tinha 30 anos, não era propriamente
 jovem, mas ela também tinha uma banda chama-
 da "Os gals" onde tocava como baixista. A professora
 tinha dois irmãos, um mais velho outro mais novo.
 O irmão mais novo da professora Naide era
 nadador salvador; ele no dia dos anos da professora
 Naide, levava-a ao seu local de trabalho ver um golfinho-
 criança a ter um filho, ela adorou. O seu outro irmão
 mais velho era pintor, ele tinha pintado a professora
 Naide uma grande obra-prima. A mãe da professora
 Naide ofereceu-lhe um ramo de flores lindas e um
 pequeno almoço espetacular; pães quentinhos com manteiga.
 O seu irmão mais novo foi à pesca e com
 os seus golfinhos pescou umas belas
 cascas para o almoço. Depois, no lado onde estava
 o seu irmão mais novo, chegou um homenageado
 que se sentou numa cadeira e o seu irmão
 foi-se embora. Ela tinha uma cosa que estava
 a murchar e caiu-lhe uma das suas petalaguntas,
 então ela teve de ^{colá-la} colá-la no seu combinho de rosas.
 Assim, da flor do outono e "victória", vitória acabou-se
 a história.

Figura 3. Produção textual de um aluno

Esta produção textual, como já foi acima referido, revela um bom encadeamento de ideias, apesar de ser notória a falta de rigor na sua estruturação no que respeita à sinalização de parágrafos e à correção ortográfica. De notar que este texto, assim como os textos dos restantes alunos, só foram revistos e reformulados na aula seguinte; por essa razão, se verificam ainda as notas de correção rasuradas no corpo da produção.

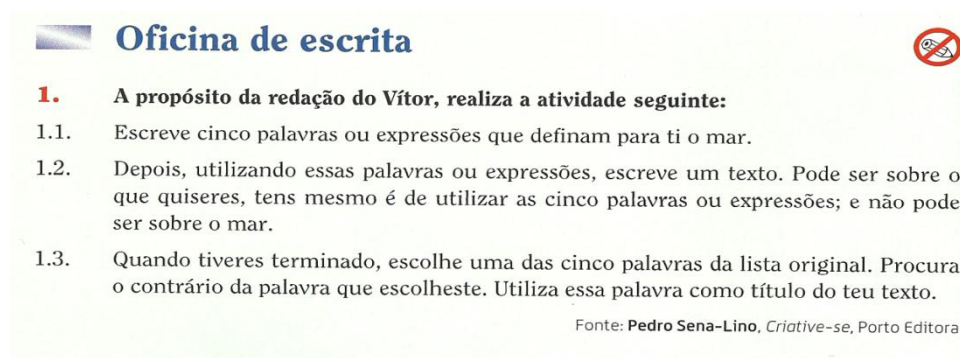
De seguida, procederemos à análise do manual *Pretextos*, da Editora Areal, adotado no segundo contexto escolar, no qual implementámos o nosso projeto de escrita criativa. Este manual encontra-se estruturado em sete capítulos que têm o título de um texto literário, com exceção do último ("Caixa de ferramentas"). Os títulos dos capítulos são os seguintes: 0 – A Lebre e a Tartaruga; 1 – O Patinho Feio; 2 – A Casa dos Ursos; 3 – O Alfaiate Valente; 4 – O Rapaz Travesso; 5 – Branca de Neve e os Sete Anões; 6 – A Cigarra e a Formiga e 7 – Caixa de ferramentas. Os capítulos encontram-se subdivididos nas categorias de: compreensão de texto; oficina de escrita; oficina de oralidade e oficina gramatical. À semelhança do manual analisado anteriormente, também este possui textos de autores consagrados no domínio da literatura infantojuvenil e dos quais destacamos: António Torrado; Luísa Ducla Soares; Alice

Vieira; Matilde Rosa Araújo; Teófilo Braga; Sophia de Mello Breyner Andersen, Ondjaki, Hans Christian Andersen; Aquilino Ribeiro; Luís Sepúlveda; Guerra Junqueiro e Maria Alberta Menéres.

Cada um dos capítulos apresenta várias atividades relacionadas com a competência da escrita, no entanto, nem todos se enquadram na modalidade da escrita criativa. Deste modo, passaremos a enunciar as atividades de escrita sugeridas ao longo do manual, das quais, numa fase posterior, destacaremos as que se relacionam com a escrita criativa. As atividades de escrita, tal como ressaltou na análise do manual anterior, incidiram maioritariamente na categoria de texto narrativo (páginas 28; 36; 43; 64; 69; 75; 91; 124; 133; 140; 153; 165; 169; 217; 224), apesar de surgirem algumas sugestões no que respeita ao texto poético (páginas 39; 118; 144), ao texto dramático (páginas 113; 188; 193), ao texto de opinião (páginas 28; 101; 107; 177; 182) e ao texto biográfico (páginas 129; 198; 201). Todas as atividades, à semelhança do que se observou aquando da breve análise do manual anterior, estabelecem uma relação com o texto que as antecede.

No que se refere à exploração da modalidade de escrita criativa, selecionámos as atividades das páginas 28; 39; 64; 69; 113; 118; 133; 140; 144; 153; 165; 169; 188; 193; 201; 217, e destacamos em especial a atividade da página 28, ilustrada na figura seguinte.

Antes de mais, será importante contextualizar a atividade que se segue: o Vítor era uma personagem do texto narrativo que antecedia o exercício da *oficina de escrita*, que, segundo a narradora, se caracterizava por ser culto, descontraído, bom aluno e bom escrevente. Um dia o Vítor ofereceu uma das suas redações de Português a uma colega, a narradora, para esta apresentar à professora só que a colega achou a redação tão boa, tão acima das suas capacidades, por estar tão completa no que respeitava ao tema escolhido pelo Vítor, que a rejeitou por receio de que a professora de Português descobrisse que ela não era a autora do texto.



Oficina de escrita

1. A propósito da redação do Vítor, realiza a atividade seguinte:

- 1.1. Escreve cinco palavras ou expressões que definam para ti o mar.
- 1.2. Depois, utilizando essas palavras ou expressões, escreve um texto. Pode ser sobre o que quiseres, tens mesmo de utilizar as cinco palavras ou expressões; e não pode ser sobre o mar.
- 1.3. Quando tiveres terminado, escolhe uma das cinco palavras da lista original. Procura o contrário da palavra que escolheste. Utiliza essa palavra como título do teu texto.

Fonte: Pedro Sena-Lino, *Criative-se*, Porto Editora

Figura 3. Exercício de escrita criativa referente ao texto narrativo

A atividade selecionada, na nossa perspectiva, tem como objetivo orientar os alunos na elaboração de textos, a partir de palavras ou expressões sobre um determinado tema – neste caso sobre o mar –, dando contudo liberdade aos alunos de escolherem o tipo de texto (narrativo, poético, ou outro) já que não existe uma indicação explícita nesse sentido. De qualquer modo, a liberdade do aluno não é total, porque há constrangimentos que a proposta coloca para a redação: na verdade, as palavras que o aluno deverá escolher, numa primeira fase, relacionam-se com o mar, mas o texto “não pode ser sobre o mar”.

Percebe-se assim o grau de dificuldade de uma tarefa aparentemente simples, uma vez que os alunos terão de dar largas à sua imaginação e não escrever o óbvio, um texto alusivo ao tema proposto para a listagem de palavras. Para além disso, no final os alunos deverão voltar à listagem inicial e encontrar um antónimo de uma dessas palavras para que possa ser o título do texto. Trata-se de uma atividade criativa que coloca desafios à capacidade imaginativa das crianças, ao mesmo tempo que permite fazer relações de sentido (de oposição) e enriquecer o vocabulário.

Para além da atividade mencionada anteriormente, selecionámos a atividade da página 39, que tem como referência o texto poético de Luísa Ducla Soares “A Menina Feia”, inserido na obra *Poemas da Mentira e da Verdade*.



Oficina de escrita

A menina feia
Tem dentes de *cão*
E pelos nas pernas
À moda de *um leão*.

1. Estes versos são inspirados no poema de Luísa Ducla Soares. Inspira-te também nesse texto e escreve o teu próprio poema, fazendo apenas pequenas alterações, como, por exemplo, as que estão assinaladas com itálico.

Figura 4. Exercício de escrita criativa referente à abordagem do texto poético

A atividade selecionada, na nossa perspectiva, é um exemplo interessante para encontrar rimas e alterar o sentido da quadra, criando textos com estrutura semelhante mas eventualmente ainda mais divertidos do que o original. No entanto, parece-nos que a proposta deveria incluir o poema na íntegra e não apenas um excerto, porque o texto perde a sua riqueza ao ser transcrito parcialmente. A partir deste exercício (com o poema completo), poder-se-ia chegar a outras formas de escrever o texto poético como por exemplo, alterando outras partes do poema, nomeadamente alguns versos, e numa fase posterior os alunos

construírem o seu próprio poema seguindo o mesmo título. Também nos parece que o tema do poema poderia ser conversado em grupo, promovendo uma reflexão sobre atitudes e preconceitos que as pessoas manifestam em relação aos outros, numa perspetiva de educação para a cidadania.

O manual *Pretextos* também possui um caderno de atividades em anexo, organizados com os mesmos capítulos do que o manual: 1 – Patinho feio; 2 – A casa dos Ursos; 3 – O Alfaiate Valente; 4 – O Rapaz Travesso; 5 – Branca de Neve e os Sete Anões; e 6 – A Cigarra e a Formiga, de entre os quais surgem exercícios relativos à oralidade, à leitura, à escrita e à gramática. Neste caderno as atividades de escrita surgem essencialmente relacionadas com a interpretação de texto, à exceção de dois capítulos, o capítulo 3 – O Alfaiate Valente, que aborda o texto narrativo a partir de um texto intitulado “O Rei Turco” de Ana Castro Osório, sobre o qual é pedido para redigir a continuação da história, de acordo com a imaginação dos alunos e seguindo algumas instruções, e o capítulo 4 – O rapaz Travesso, que aborda o texto poético a partir de um poema “O P tem Papo” de Cecília Meireles, sobre o qual é pedido aos alunos para escreverem uma estrofe sobre a letra R à semelhança do texto de Cecília Meireles. Estas propostas assemelham-se à atividades sugeridas no manual, revelando-se pouco desafiadoras para os alunos, uma vez que limitam o poder de criatividade e imaginação dos alunos.

Por último, iremos proceder à comparação dos dois manuais, *Dito e Feito* e *Pretextos*, adotados nos dois contextos escolares, na Escola Básica 2,3 Nossa Senhora da Luz e na Escola Básica 2,3 José Régio. Ambos os manuais possuem textos de qualidade da autoria de escritores de renome, sobre os quais são sugeridas atividades que se coadunam com as diferentes competências da área da Língua Portuguesa, nomeadamente, a compreensão do oral, a expressão oral, a escrita, a leitura e o conhecimento explícito da língua.

As atividades destinadas à exploração da escrita, em ambos os casos, incidem essencialmente sobre o desenvolvimento e a abordagem do texto narrativo, apesar de contemplarem, também, atividades no âmbito do texto poético, do texto dramático, do texto de opinião ou argumentativo e do texto informativo.

Os manuais analisados apresentam algumas propostas de escrita criativa normalmente sugeridas após as propostas de exploração de textos literários ou não literários. A relação com a leitura torna-se assim evidente, embora também exista articulação com a oralidade e com a gramática/conhecimento explícito da língua. Não existem propostas concretas de trabalho de projeto no âmbito da escrita criativa, pelo que o professor deverá

socorrer-se de outros documentos e obras que apresentem propostas integradas e consistentes de escrita criativa (e naturalmente da sua criatividade) para desenhar e implementar um projeto de escrita criativa devidamente estruturado e numa lógica de sequencialização e de progressiva complexidade das tarefas.

Os manuais revelam algumas diferenças na qualidade das atividades propostas, apesar de ambos partirem de textos de qualidade: o manual *Pretextos* apresenta uma compilação mais coerente do que o manual *Dito e Feito*, no que confere à abordagem da escrita criativa, sendo perceptível a diversidade e qualidade do que é proposto. A corroborar esta ideia surge ainda o recurso aos cadernos de atividades que ambos os manuais têm disponíveis, e relativamente os quais detetámos diferenças no que se refere a atividades de cariz criativo, isto é, o caderno de atividades do manual *Dito e Feito* possui exercícios que se podem inserir no âmbito da escrita criativa, talvez como forma de compensar e complementar as propostas apresentadas no manual em termos de criatividade, ao contrário do caderno de atividades do manual *Pretextos*, que não possui atividades criativas.

Pensamos assim que, apesar de os manuais e respetivos cadernos de apoio poderem ser recursos importantes para o exercício da profissão docente, não deverão ser os únicos a serem utilizados. O professor deverá adotar uma perspetiva crítica em relação aos manuais e a outros recursos didáticos que tem ao seu dispor, percebendo o que pode e deve implementar nas suas práticas letivas, mas deverá igualmente ser criativo e produzir materiais de qualidade, adequados aos interesses e níveis de desenvolvimento dos seus alunos. No âmbito da escrita criativa, não basta propor atividades lúdicas e descontextualizadas cujo único objetivo é o de motivar os alunos para a escrita. Acreditamos que mais do que essas tarefas pontuais, que deverão existir, obviamente, é mais produtivo implementar um projeto de escrita criativa com verdadeira intencionalidade pedagógica, que tenha em vista o desenvolvimento dos mecanismos discursivos e linguísticos implicados no processo de escrita pois só assim se poderá criar nos alunos o prazer e o hábito de escrever com progressiva desenvoltura e correção.

I. 2. Metodologia

1. Problemática e contextualização

O presente capítulo tem como propósito descrever o projeto de intervenção implementado durante a Prática de Ensino Supervisionada de Língua Portuguesa, no segundo ciclo do Ensino Básico, no decurso do Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, nos anos letivos de 2010/2011, 2011/2012 e 2012/2013, projeto esse que teve como suporte metodológico a investigação-ação.

Este capítulo separa a descrição reflexiva da investigação e a descrição reflexiva da ação, para que seja de clara perceção o pressuposto da investigação que desencadeou um plano de ação na referida área.

Importa, antes de mais, contextualizar o plano de investigação atendendo às turmas para as quais foi delineado o projeto na área do Português, de tal forma que foi nestas turmas que se procedeu à observação necessária à estruturação deste plano e foi para estas turmas que foi realizado o plano de ação a ser executado quando decorreu a minha intervenção prática.

A turma do 5º ano do 2º CEB, com 11 alunos, que pertencia à Escola Básica 2,3 Nossa Senhora da Luz, do Agrupamento de Escolas de Arronches, revelou-se interessada e no geral participativa, com exceção de alguns alunos mais tímidos que só se manifestavam por sugestão da professora. Era uma turma educada, que respeitava as regras vigentes dentro e fora da sala de aula, mantendo boas relações com os seus pares e com todos os intervenientes da comunidade escolar. O seu aproveitamento não era homogéneo e alguns alunos tinham necessidade de um acompanhamento mais personalizado, de mais tempo para desenvolver algumas atividades propostas e de algumas adaptações, ao contrário de outros que eram um pouco mais desenvoltos.

No período de observação da prática docente implementada com esta turma, foram notórias algumas dificuldades dos alunos no desenvolvimento de atividades que envolvessem a expressão escrita, causadas por falta de prática, falta de confiança ou de competências, e foi a partir desta constatação que surgiu a ideia de implementar um projeto de escrita criativa, para assim desbloquear e motivar os alunos para a escrita.

No entanto, as atividades que planeámos para esta turma revelaram-se insuficientes para desenvolver o plano de investigação-ação, isto porque as atividades eram implementadas durante a PES de Português, após o cumprimento do plano a médio prazo sugerido pelas docentes do departamento de Língua Portuguesa da Escola Básica 2,3 Nossa Senhora da Luz, dentro do qual eram abordados de forma exaustiva, enquanto o tempo destinado à escrita criativa se restringia ao improviso no final de uma sessão. Talvez fosse a razão pela qual os resultados das atividades de escrita criativa implementadas não tivessem os resultados esperados.

Assim, pelo que foi acima mencionado, sentimos que seria necessário voltar à escrita criativa, desta vez com um projeto organizado em várias sessões: uma sessão por semana, durante seis semanas consecutivas, para se criar um encadeamento com sentido.

Foi então que surgiu a oportunidade de aplicar esta ideia, depois da realização da PES de Português do par pedagógico, com outra turma de 5º Ano, num contexto escolar diferente do contexto inicial. Neste contexto, a implementação do projeto foi mais promissora pelo facto de os conteúdos programáticos terem sido abordados pelo par pedagógico e pelo professor titular de turma, o que, em certa medida, se revelou vantajoso, uma vez que, assim, as sessões destinadas à implementação do projeto eram exclusivamente dedicadas à escrita criativa.

A turma na qual implementámos o projeto de investigação-ação de escrita criativa, era de 5º Ano de escolaridade e era composta por 30 alunos. Esta turma apesar de numerosa, revelou-se, em geral, atenta, participativa e interessada no desenvolvimento de cada uma das atividades. Em termos de comportamento, era uma turma um pouco faladora, no entanto respeitavam os seus pares e os professores.

Em termos de aproveitamento, a grande maioria dos alunos revelava bom aproveitamento e empenho nos trabalhos que desenvolviam.

1.1. A opção pela metodologia de investigação-ação:

A investigação-ação pode definir-se como um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.

Máximo-Esteves (2008: 82).

Concordamos que “[...] o papel da investigação-ação na melhoria das práticas dos professores, [debruça-se também] sobre as técnicas e estratégias de ensino que contribuem tanto para o desenvolvimento individual, como para a construção de uma importante base de conhecimento profissional, necessário para a reflexão futura”, como defende Máximo-Esteves (2008), e que, em contexto de PES, os professores estagiários têm por referência a prática pedagógica dos professores cooperantes, por não terem experiência na prática da docência, e que, por essa razão, não irão ter situações pessoais concretas sobre as quais deverão refletir e proceder a mudanças. Assim, surgiu o nosso projeto, resultado de profunda reflexão e tendo em consideração o universo conceptual e teórico que a investigação nos facultou, tendo nós retirado os ensinamentos e consequências das práticas docentes observadas, desenvolvendo, o nosso próprio percurso pessoal e profissional.

Esta ação refletida, para Dewey (1953), perspetiva uma abertura de espírito, do professor/educador que lhe permita examinar, constantemente, as fundamentações lógicas da ação, indagando o “porquê” e o “como” do que desenvolveu, em contexto educativo. A abertura de espírito implica, segundo o pedagogo, a ponderação cuidadosa e responsável das tomadas de decisão, assumindo assim, a condição de *aprendente*, planeando a ação de acordo com as intencionalidades que define e lhe permitem saber qual é o seu papel enquanto *ator* e *autor*.

Nesta linha de pensamento, concordamos com Oliveira-Formosinho e Formosinho quando referem que ser profissional reflexivo *é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui.*(2008:8)

Decorre desta conceptualização o reconhecimento do papel do professor, enquanto investigador da sua prática, que ganhou força com as ideias de Stenhouse (1987). O autor

defendeu que seria o professor-investigador a efetuar a mudança educacional a partir das suas ações experimentais, no contexto onde desenvolvia as suas práticas.

Nestes processos, parece que todos saem beneficiados, a partir da construção de significados que emergem do confronto conceptual sustentado na reflexão crítica e que se traduz na reconstrução do conhecimento profissional prático.

Nos estudos que utilizam esta metodologia, emerge um desenho metodológico que se configura num processo cíclico, de *pensar-fazer-pensar* para investigar e criar a mudança. Estes ciclos de investigação envolvem diferentes fases que corporizam essa tríplice dimensionalidade - pensar – agir – criar a mudança (MacNaughton e Hughes, 2009: 5).

A criação da mudança implica a construção de suportes, a definição de referentes e a busca de instrumentos que possibilitem a compreensão dos fenómenos que se desenvolvem na ação, daí a importância da formação em contexto. Estes processos implicam uma recursividade permanente da qual emerge a *interconectividade* entre as fases e os passos do referido ciclo. Constitui-se, assim, como um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, processo esse que inclui as seguintes fases: *i)* planejar com flexibilidade; *ii)* agir; *iii)* refletir; *iv)* avaliar/ validar, onde se descrevem e analisam os dados que conduzem à avaliação das decisões tomadas e dos efeitos observados; *v)* dialogar, de forma a partilhar o ponto de vista com outros parceiros (colegas, ou outros) (Fischer citado por Maximo-Esteves, 2008: 82). Será o escrutínio interpares que permitirá validar a investigação, acentuando-se, assim, a importância desta metodologia se desenvolver no seio de *comunidades de prática*.

Foi esta a metodologia escolhida para desenvolver o nosso projeto de investigação-ação, centrada na PES de Português do 2º CEB, com o propósito de: a) restituir à escrita criativa um lugar preponderante na aula de Português; b) permitir o desenvolvimento de atividades criativas para os alunos adquirirem a competência da escrita; c) motivar os alunos para a escrita e aquisição de novo vocabulário, alargando a sua imaginação; d) promover o prazer pela leitura/escrita e por novas aprendizagens, criando alunos ativos, capazes de se aventurarem e de construírem algo que para eles faça sentido, mesmo que o mundo pense o contrário.

A partir da observação que foi sendo feita ao desempenho dos professores cooperantes e, por conseguinte, à gestão do plano curricular e programático selecionado para as diferentes turmas, destacou-se de forma peculiar o lugar descontextualizado que a escrita ocupava em cada plano de atividades semanais.

Ora para reverter tal situação, elaborámos um plano no qual se procurou encontrar abordagens de escrita diversificadas, mostrando aos alunos uma dimensão da escrita que eles não conheciam. Assim, partimos inicialmente de atividades mais orientadas, para as quais os alunos tinham indicações precisas sobre as tarefas que deveriam desenvolver, e a seu tempo foram-se fazendo propostas de carácter mais livre.

Este projeto teve por base um plano flexível, de modo a que a ação permitisse uma reflexão permanente e a reformulação de estratégias, caso fossem necessárias, para melhorar o desempenho e motivação dos alunos. Aqui, o apoio e a colaboração dos professores cooperantes e da supervisora foram cruciais para o progresso do projeto.

1.2. Instrumentos de recolha utilizados e procedimentos seguidos na sua análise

Para a implementação do nosso plano de investigação-ação, adotámos, como estratégias de recolha de dados ao longo de todo o projeto, a **observação direta, participante e sistemática**, o que nos permitiu conhecer melhor os contextos educativos em que as turmas se inseriam, as características particulares de cada um dos alunos, os seus contextos familiares, as interações que se estabeleciam na sala de aula e fora dela, os interesses e motivações dos alunos perante as propostas e temáticas implementadas e abordadas pelos professores titulares de turma, e os produtos orais e escritos realizados pelos alunos, embora nos interessasse particularmente atender aos aspetos que se prendiam com a escrita criativa.

Ora, como defende Máximo-Esteves (2008), observar “[...] ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008: 87). Já para Rigolet (1998: 37) “Observar não é só ver. É por os cinco sentidos em ação. (...) Não somente os olhos mas também os ouvidos, o tato, o olfato e o gosto que nos transmitem inúmeras «informações» da criança.”, o que significa que a observação atenta e participante é uma atividade dinâmica que se desenrola num *continuum*, sendo imprescindível num projeto de investigação-ação, na medida em que o professor investigador está constantemente a observar os efeitos da sua prática e a refletir sobre ela, ao mesmo tempo que procura readaptar as estratégias didáticas no sentido de melhor se adequarem ao grupo-turma e a cada criança de forma individualizada. Nessa medida, como refere Parente, a observação possibilita-nos “[...] obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças; [...] obter dados exatos,

precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar” (Parente, 2002:169).

As **notas de campo** foram outro instrumento utilizado na recolha de dados, tendo como objetivo confirmar, validar e enriquecer os registos de observações. As notas de campo foram elaboradas durante o processo de Observação e Intervenção com o intuito de ir registando ocorrências, comentários dos alunos, reações às propostas apresentadas sobretudo no que à escrita criativa diz respeito. Esses registos eram feitos em dois momentos: durante a ação e após a ação. Isto é, o registo diário, necessariamente incompleto, era sujeito a reformulações num momento posterior, em geral ao fim do dia, para ir anotando a evolução de todo o processo de ensino-aprendizagem. O recurso às notas de campo, apesar de nem sempre ser feito de forma totalmente objetiva, permitiram-nos contudo registar momentos fulcrais – relatos e reflexões – inerentes a todo o processo desenvolvido.

Na verdade, de acordo com Bogdan & Bicklen (1994: 150), as notas de campo são “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” Este é um poderoso instrumento para que o professor se autoavaleie diariamente, para que perceba se as suas opções metodológicas são as melhores e que alterações poderá pôr em prática (já) no momento/dia seguinte.

Os **registos gráficos dos alunos**, isto é, os produtos escritos que elaboraram durante a implementação do projeto por nós delineado, permitiram-nos conhecer e perceber melhor a sua postura perante atividades de escrita criativa, refletindo as suas motivações e em alguns casos as suas dificuldades. Tornou-se interessante acompanhar a evolução dos alunos, assim como as formas como cada um, com o seu interesse e tempo de realização, evoluiu na procura do conhecimento e do prazer da escrita.

No âmbito do nosso projeto, pretendemos ainda conhecer as concepções dos professores sobre a implementação e desenvolvimento de atividades de escrita criativa, bem como as opiniões das crianças sobre o projeto que viram crescer. Neste sentido, recorreremos à técnica da **entrevista semi-estruturada** (ao professor cooperante e aos alunos) de modo a percebermos as concepções que quer o professor quer os alunos possuam relativamente à escrita criativa.

As entrevistas foram realizadas na sala de aula, no final da última sessão do mês de Junho de 2012, e começámos por entrevistar o professor cooperante, que se mostrou

totalmente colaborador e disponível, e a uma amostra de 10 alunos. Dessas entrevistas daremos conta seguidamente, procedendo à sua análise reflexiva.

1.3. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Iremos agora apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos nas entrevistas realizadas, atendendo às questões de investigação e aos objetivos que nortearam o nosso trabalho. Assim, para a organização e a sistematização dos dados, estabelecemos dois pontos principais, a saber:

- A) Entrevista aplicada ao professor cooperante;
- B) Entrevista aplicada aos alunos.

Deste modo, a análise de conteúdo privilegia a passagem de uma fase descritiva a uma fase interpretativa, determinando compreender sentidos, bem como aprofundar os dados e elaborar conclusões.

A) Análise e discussão dos resultados da entrevista aplicada ao professor cooperante

A partir da entrevista por questionário aplicada ao professor cooperante (Anexo 10), constatámos que a escrita criativa tinha, na sua opinião, uma grande importância nas suas práticas letivas, conforme afirma:

“O ensino da escrita tem uma grande importância neste nível de ensino. A escrita criativa é muito importante, pois é no primeiro e segundo ciclos que se gera o gosto e o prazer pela escrita. É importante oferecer aos alunos processos de criação linguística que cativem, que seduzam, e que, dessa forma, possam reverter a cada vez menor apetência para o trabalho com a língua... A escrita criativa é cada vez mais importante na minha prática letiva, sobretudo pela maneira como a nossa língua está a ser tratada...”

Como se pode verificar, o professor referiu a importância da escrita criativa como impulsionadora do gosto e do prazer que o ato de escrever pode proporcionar aos alunos, ressaltando a ideia de que a Língua Portuguesa tem vindo a ser, de alguma forma, marginalizada, sem especificar o seu ponto de vista de forma clara.

Entretanto, quando o questionámos sobre as competências que pretende desenvolver nos seus alunos quando aborda a escrita criativa, o entrevistado afirmou:

“São várias as competências a desenvolver nos alunos, tais como a criatividade, a memória, a imaginação, o potencial artístico, a capacidade de resposta a desafios, a sensibilidade, a expressividade, a capacidade de experimentar formas diferentes de se expressarem, a capacidade de experimentarem encadeamentos de palavras e fazerem da escrita uma atividade divertida e lúdica.”

Nesta resposta, como facilmente constatamos, o professor destacou várias competências que, no seu entender, a escrita criativa desenvolve nos alunos, não referindo contudo de que forma se pode articular esta modalidade de escrita com as outras competências específicas elencadas no PPEB, nomeadamente: a leitura, a escrita, a compreensão do oral, a expressão oral e o conhecimento explícito da língua.

Aquando da elaboração do questionário, havíamos pensado nesta questão – *Que competência pretende desenvolver nos seus alunos quando aborda a escrita criativa?* – com o intuito de perceber se haveria ou não, nas suas práticas, uma articulação entre as atividades implementadas no âmbito da escrita criativa e as outras competências contempladas no PPEB.

Na verdade, estamos em crer que a escrita criativa pode articular-se com as competências anteriormente explicitadas, a vários níveis: no que diz respeito a) à competência da *leitura*, quando o aluno lê textos que servem de modelo para as suas produções escritas e também quando lê e partilha os seus próprios textos com o grupo; b) à competência da *compreensão do oral*, na medida em que os alunos, quando partilham oralmente as suas produções, apreendem os conteúdos, as ideias apresentadas, as perspetivas adotadas, o registo de língua e o tom utilizado pelos colegas nas suas produções; c) à *expressão oral*, no que respeita à apresentação e defesa das suas opiniões, bem como à produção de discursos orais coerentes e com vocabulário adequado; d) ao *conhecimento explícito da língua*, quando mobilizam os seus conhecimentos para aperfeiçoar a produção de textos orais e escritos; e)

por fim, à competência da *escrita*, quando a escrita criativa permite a consolidação de conhecimentos relativos à estruturação do texto e ao processo redacional que o envolve.

Todavia, torna-se perceptível, pela resposta à questão *Esses momentos [de escrita criativa] são devidamente planejados ou surgem espontaneamente com o decorrer das atividades?*, o lugar que a escrita criativa ocupa na prática docente do professor cooperante. Assim, as atividades “*Surgem de forma planejada*”, sem deixarem portanto espaço para o imprevisto ou espontaneidade que possam surgir num determinado momento da aula; da mesma forma se percebe que nem sempre é possível quantificar em média o tempo que dedica para a implementação de atividades no domínio da escrita criativa, como se pode comprovar pela seguinte afirmação: “*Infelizmente, devido ao contexto educativo presente, não tanto tempo como o desejado...*”

No que respeita à implementação de estratégias para a abordagem da escrita em geral, e em especial da escrita criativa, o professor cooperante mencionou que “*As estratégias são diversas, tais como elaboração de poemas sobre temas diversos, acrósticos ou jogos de palavras*” e que a “*A adesão é boa, os alunos gostam destas atividades.*”

Por fim, quando foi questionado acerca das maiores dificuldades que se colocavam ao professor na implementação de atividades no domínio da escrita criativa, este referiu;

“Os programas de Português atuais são muito difíceis de operacionalizar, devido ao confuso processo de planificação, o que dificulta o processo de ensino/aprendizagem. Por outro lado, o número elevado de alunos por turma, com diferentes ritmos de aprendizagem, a indisciplina e o desinteresse pela escrita que alguns alunos demonstram são fator impeditivo à implementação de maior número de atividades de escrita criativa.”

Posto isto, poderemos dizer que o professor tem uma perspetiva positiva face ao ensino da escrita criativa, realçando a sua importância no que se refere à motivação e ao despertar do gosto e prazer pela escrita nos alunos. Quando implementa atividades de escrita criativa, tem como objetivos desenvolver algumas competências nos alunos, capacitando-os a nível da criatividade, da memória, da imaginação, do potencial artístico, da capacidade de resposta a desafios, de sensibilidade, de expressividade, da capacidade de experimentar formas diferentes de se expressarem, do encadeamentos de palavras e de fazerem da escrita uma atividade divertida e lúdica. Percebe-se que o professor gostaria de implementar mais

atividades do que aquelas que planifica, mas tal não lhe é possível devido a dificuldades na gestão dos conteúdos programáticos obrigatórios para a disciplina.

B) Análise e discussão dos resultados das entrevistas aplicadas às crianças

As entrevistas (Anexo 11) foram realizadas a uma amostra de dez alunos, escolhidos aleatoriamente, da Escola Básica 2,3 José Régio, em Portalegre, após a implementação do projeto de escrita criativa. Ao questionarmos os alunos sobre as atividades de escrita implementadas e analisando as suas respostas, constatámos que as suas opiniões sobre o que é a escrita criativa e sobre a sua importância são semelhantes.

De uma forma geral, os alunos revelaram gosto pelas atividades de escrita implementadas no decorrer do projeto, sendo as suas preferidas as adivinhas que construíram para o herbário e o poema com anáfora conforme referem seis alunos. A título de exemplo, destacamos as seguintes respostas obtidas:

- A1 (sexo feminino, 12 anos) - *“Gostei mais de escrever as adivinhas para o herbário, porque senti-me mais à vontade”*;
- A2 (sexo feminino, 12 anos) - *“Gostei mais de escrever o poema com anáfora e as adivinhas para o herbário porque gosto de escrever coisas que rimem”*;
- A4 (sexo masculino, 12 anos) - *“A atividade que mais gostei foi o poema com anáfora porque à medida que ia escrevendo os versos pareciam que davam música, talvez pela rima”*.

Na nossa perspetiva, a preferência dos alunos incidiu mais sobre a elaboração das *adivinhas para o Herbário*, muito provavelmente por partir das suas preferências na recolha de flores ou folhas, numa primeira fase, para *a posteriori* organizarem as suas ideias, consoante as características das flores ou folhas e as sensações que estas lhes proporcionavam, e assim construírem adivinhas. Esta atividade foi, sem dúvida, aquela em que os alunos se mostraram mais motivados e participativos, mostrando a cada etapa mais entusiasmo e confiança nas suas capacidades.

Apesar disso, quatro alunos também elegerem o *poema com anáforas* como atividade da sua preferência, demonstrando o seu entusiasmo durante o processo redacional. Julgamos

que a adesão a esta proposta se deveu ao facto de o poema com anáforas ter uma sonoridade muito própria, uma musicalidade e uma cadência melódica que envolviam os alunos, motivando-os para a produção de textos à semelhança dos que foram apresentados antes do momento de escrita criativa. De registar, a este propósito, uma das respostas obtidas: *“A atividade de que mais gostei foi o poema com anáfora porque à medida que ia escrevendo os versos pareciam que davam música, talvez pela rima”*. Para além deste aspeto, julgamos que a própria estrutura do poema seduz o aluno, uma vez que a repetição de palavras ou expressões no início dos versos é sentida como um mecanismo de fácil execução ao nível da escrita do poema. Alguns alunos referiram precisamente a facilidade que sentiram na realização desta atividade: *“consegui fazer um poema sozinho e achei que ficou bonito”* ou *“consegui fazer rapidamente sem a ajuda de ninguém”*.

Quando questionámos os alunos sobre o que pensavam ser a escrita criativa, as respostas não se distanciaram muito umas das outras, tendo como referência a ideia de que a escrita criativa, segundo os alunos, tem um cunho mais descontraído do que o da escrita formal em sala de aula. Na verdade, nas atividades de escrita criativa, conseguem escrever sem constrangimentos, exprimindo as suas ideias de forma “livre”, conforme referem alguns alunos. A este propósito, de realçar os seguintes exemplos:

- A2 (sexo feminino, 12 anos) - *“É escrevermos como nós gostamos”*;
- A3 (sexo feminino, 12 anos) - *“A escrita criativa é uma escrita sem obrigação, onde podemos escrever ou ser o que quisermos”*;
- A4 (sexo masculino, 12 anos) - *“A escrita criativa é uma escrita diferente da escrita que fazemos habitualmente na aula de Português porque é uma escrita em que as nossas ideias são importantes, podemos escolher e utilizar as palavras mais bonitas que conhecemos”*;
- A6 (sexo masculino, 11 anos) *“É uma escrita mais divertida, na qual nós escrevemos o que nos vai na alma”*;
- A9 (sexo masculino, 12 anos) *“A escrita criativa é a escrita dos poemas, é a escrita que nós criamos a partir dos nossos sentimentos”*;
- A10 (sexo feminino, 12 anos) *“A escrita criativa é uma escrita livre, onde nós podemos criar e ser o que quisermos. É a escrita dos poetas.”*

Ao analisarmos as respostas às entrevistas por questionário ressaltou-nos a ideia de que os alunos saberiam identificar diferentes registros de escrita criativa, como poemas, adivinhas, entre outros.

Numa segunda fase da implementação do projeto de escrita, foi necessário partilhar as produções dos alunos e reformular alguns aspetos importantes, de forma a enriquecer o trabalho produzido e consciencializar os alunos de que um produto não fica terminado à primeira tentativa; para ficar bem feito, é necessário refletir sobre o que se escreve, como se escreve, e experimentar, explorar as nossas ideias e permitir a quem nos rodeia criticar e fazer-nos crescer enquanto “escritores”.

Para perceber a opinião sobre este processo pelo qual os alunos passaram, ao partilharem e enriquecerem os seus produtos em grande grupo, questionámo-los a esse respeito. Os alunos explicitaram os seus pontos de vista referindo que a partilha e a reformulação de produtos são estratégias que visavam a melhoria e o enriquecimento pessoal, quer a nível do desempenho de cada um sobre o ato de escrever, quer a nível relacional e social, o que lhes permitiu aceitar e respeitar a opinião do outro, por muito que esta se distanciasse da sua.

Assim sendo, os alunos explicitaram os seus pontos de vista sobre a reformulação e o enriquecimento de texto da seguinte forma:

- A1 (sexo feminino, 12 anos) - *“Sim, porque nós ainda somos pequenos e cometemos alguns erros e precisamos muitas vezes de ajuda”;*
- A2 (sexo feminino, 12 anos) - *“Sim, porque às vezes temos de aceitar a opinião de outras pessoas que têm ideias diferentes das nossas”;*
- A4 (sexo masculino, 12 anos) - *“Sim, concordo, nós ainda não escrevemos muito bem, estamos a aprender e às vezes usamos palavras que não são as certas ou as mais bonitas e ao fazermos a reformulação com a ajuda dos colegas e da professora conseguimos mais palavras por expressões diferentes e aprendemos mais”;*
- A10 (sexo feminino, 12 anos) - *“Sim, faz-nos falta alguma ajuda porque ainda não escrevemos bem, não temos experiência e por isso às vezes cometemos erros ou não sabemos usar bem as palavras.”*

Ao analisarmos as respostas dos alunos, sobressaiu ainda a ideia de que estes encaram a reformulação como principal propósito para a deteção do erro ortográfico, quando, apesar de também ser importante a correção linguística, não era essa a nossa intenção

inicialmente, uma vez que o que se pretendia era o enriquecimento do seu vocabulário, o desenvolvimento da criatividade e a associação de ideias, tal como pensamos ter ficado claro na parte I do presente Relatório.

No que respeita à importância da escrita, os alunos destacaram a sua relevância como forma de comunicação e de expressar sentimentos e “desabafos”, como referem alguns alunos. Destacamos algumas respostas obtidas que exemplificam estas justificações dos alunos:

- A5 (sexo masculino, 11 anos) - *“Sim, porque escrever não serve só para comunicarmos com os outros, pode servir para desabafar e escrever o que nos apetece sem nenhuma obrigação.”*;
- A7 (sexo feminino, 11 anos) - *“Sim, é muito importante porque para além de comunicarmos uns com os outros através da escrita, também conseguimos expressar o que sentimos e não conseguimos dizer no momento. Por vezes é mais fácil escrever do que dizer o que sentimos”*;
- A9 (sexo masculino, 12 anos) - *“Sim, eu acho que é muito importante porque conseguimos através da escrita dizer tudo o que às vezes não consegui dizer pessoalmente a alguém.”*

Por último, quando questionámos os alunos sobre o hábito de escrever, as suas respostas foram afirmativas, tal como é visível nas seguintes respostas:

- A1 (sexo feminino, 12 anos) - *“Sim, escrevo e invento histórias para me divertir.”*;
- A2 (sexo feminino, 12 anos) - *“Sim, escrevo às vezes sobre aventuras que gostava de ter ou sobre a minha vida.”*;
- A3 (sexo feminino, 12 anos) - *“Agora já escrevo, no meu diário o que às vezes sinto e não me apetece dizer a ninguém. Fica escrito e é como se falasse, sinto-me aliviada.”*;
- A5 (sexo masculino, 11 anos) - *“Sim, escrevo pouco, só escrevo quando não me apetece falar com ninguém mas tenho necessidade de dizer o que sinto seja alegria ou tristeza.”*;
- A7 (sexo feminino 11 anos) - *“Sim, às vezes escrevo alguns versos, mas é pouca coisa.”*;
- A8 (sexo feminino, 12 anos) - *“Sim, às vezes escrevo no meu diário coisas importantes que me aconteceram ou como me sinto.”*;

- A9 (sexo masculino, 12 anos) - *“Antigamente não escrevia sem ser obrigado mas agora às vezes apetece-me escrever, mesmo sabendo que ninguém vai ler. Escrevo especialmente quando me sinto triste ou zangado com alguma coisa.”*,
- A10 (sexo feminino, 12 anos) - *“Sim, por vezes escrevo alguns versos e tento fazer poemas mas nunca mostro a ninguém. É só uma forma de me distrair.”*

Em suma, os alunos revelaram um interesse crescente no decorrer das atividades de escrita criativa, uma vez que foi possível acompanhar a sua motivação, encadeamento de ideias e partilha de opiniões de forma entusiástica. As atividades preferidas dos alunos incidiram naquelas que tinham um cariz mais livre, permitindo a sua exposição de ideias sem limitações, como foi o caso das adivinhas para o Herbário, mostrando assim a sua autonomia e confiança.

2. Descrição reflexiva do plano de ação implementado no 2º CEB

O desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir em contexto.

Oliveira-Formosinho (2002: 42)

O plano de ação foi planeado por influência da investigação que realizámos no período de observação da PES, cerca de três semanas, na turma do 2º CEB. Os recursos à observação direta, participante e sistemática, e às notas de campo para o registo escrito de situações de aula relevantes, utilizados como estratégias para o conhecimento da ação dos professores cooperantes, foram essenciais para a subsequente reflexão e conseqüente plano de ação a ser implementado por nós, posteriormente.

Em termos temporais, o plano foi organizado segundo uma ótica lógica e coerente, de modo a que, ao longo das seis semanas de intervenção, durante uma sessão por semana, fossem postas em prática sequências didáticas tendo como intuito desenvolver o gosto e a competência da expressão escrita nos alunos. A observação realizada em contexto de PES permitiu-nos equacionar um plano com o propósito de melhorar as práticas pedagógicas vigentes, tendo como objetivo o sucesso escolar dos alunos no que respeita à expressão

escrita, mais especificamente no que diz respeito à escrita criativa, na sala de aula, de modo a que os alunos desenvolvessem capacidades e competências que se traduzissem numa maior eficiência e motivação no ato de escrever, repercutidas posteriormente em outras áreas do saber.

Porém, durante a implementação do plano de ação, surgiram alguns constrangimentos, relacionados com a nossa prática pedagógica, pois na qualidade de estagiárias, não podemos nem devemos alterar a dinâmica da turma, tendo, para além disso um calendário letivo rígido, com metas a cumprir no que respeita ao cumprimento de prazos para as avaliações formativas, sumativas, transição de períodos letivos e outros trâmites legais.

Realçamos, contudo, seis aulas de implementação de escrita criativa, no 2º CEB, concebidas em articulação temática, programática e curricular, numa lógica de abordagem ao ensino da escrita, tendo como âncora o texto narrativo e o ensino da poesia. Com a implementação do projeto, pretendemos que as atividades obedecessem a essa lógica de articulação e coesão, apelando à fruição, a uma pedagogia participativa (na qual o aluno se encontrava no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem), à aquisição de novo vocabulário, permitindo a construção progressiva de textos cada vez mais complexos, e criando, paralelamente, o gosto pela leitura e partilha dos seus produtos, marcado por uma ambiência de prazer e gosto pela escrita.

Para a seleção das atividades, foi tida em consideração a estação do ano em que nos encontrávamos para seguirmos, como temática, a Primavera, os conteúdos programáticos sugeridos e contemplados no PPEB e no Plano Anual de Atividades organizado pelos professores de Português do 5º Ano de escolaridade, do Agrupamento de Escolas nº1 de Portalegre.

A implementação do projeto ocorreu no final do ano letivo, após as tipologias de texto (texto informativo, texto instrucional, texto poético e texto narrativo) terem sido abordadas quer pelo professor cooperante, quer pelo par pedagógico, uma vez que a (minha) PES de Português tinha decorrido no ano letivo anterior.

As sessões foram organizadas tendo em conta as atividades propostas, os produtos dos alunos e as reflexões e reformulações desses mesmos produtos.

Com o projeto implementado, sobrevieram resultados significativos, que demonstraram a evolução do processo de escrita dos alunos, a sua motivação e a confiança no decorrer das

atividades. Seguidamente, surgirão as descrições das sessões selecionadas para o projeto de ação, de uma forma refletida e aprofundada, nas quais ressalta todo o processo de ensino-aprendizagem utilizado, e se evidencia a receptividade e empatia dos alunos perante cada uma das propostas com cada um dos intervenientes, assim como os efeitos e resultados produzidos ao nível da escrita, pois, como defendem Altrichter et al (1996), “[...] a investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida.” (Altrichter *et al* cit. por Máximo-Esteves, 2008: 18).

3. Plano de Ação implementado no 2º CEB

3.1. Descrição reflexiva – Aula “A chegada da Primavera”

A sessão que passamos a descrever reflexivamente ocorreu no dia 17 de Abril de 2012 e teve como temática a estação do ano em que nos encontrávamos, a Primavera, sob o pretexto de esta estação do ano suscitar muitas variações, e por vezes influenciar oscilações de humor e estado de espírito.

Iniciámos a sessão de forma descontraída, por se tratar da nossa primeira sessão oficial com a turma, dada a nossa posição de, não lecionando nessa turma, podermos ser vistas como “intrusas” na sala de aula. Apesar de termos contactado anteriormente, durante o período de observação, com esta turma, a relação inicial estabelecida com os alunos foi sentida um pouco a medo, partindo da exploração oral das ideias que os alunos tinham sobre a Primavera, os sentimentos que esta lhes despertava; os cheiros que lhes estavam associados; as cores; as atividades lúdicas que realizavam nesta altura; entre outros. Desta forma, fomos balizando o diálogo a favor da temática escolhida para as atividades do projeto de ação, ao mesmo tempo que predispusemos os alunos para as propostas da sessão.

Durante o diálogo informal estabelecido entre os alunos e a professora estagiária sobre a Primavera, surgiram muitas ideias, palavras, expressões e vocabulário que poderia descrever a estação do ano que tinha sido abordada, e questionámos os alunos sobre seus hábitos de escrita (se os tinham e quando é que ocorriam). As reações iniciais não foram muito animadoras: grande parte dos alunos da turma assumiram não desenvolver qualquer

tipo de atividade de escrita fora da sala de aula, ou melhor escreviam apenas durante as aulas de Português, ou se tivessem algum trabalho para desenvolver como dever escolar. Raramente escreviam, pelo menos no papel, uma vez que a maioria tinha acesso às novas tecnologias como o computador, a internet e os telemóveis que utilizavam todos os dias para comunicar através da escrita de mensagens.

Para nós não foi surpresa, uma vez que a sociedade em que vivemos está cada vez mais dependente destes novos meios de comunicação; por isso, quando nos predispuemos a embarcar nesta “aventura” de incentivar e promover o ato de escrever, tínhamos como intuito mostrar aos alunos que escrever não se resume a uma forma de comunicação, ou de transmitir uma informação, mas, no caso do nosso projeto, leva-nos ao prazer de tocar num lápis e numa folha de papel e deixar a imaginação absorvida pelos sentimentos do momento, criar “palavras sentidas e com sentido.”

Ao partilhar estas ideias com a turma, as expressões nos pequenos rostos deixavam transparecer alguma indiferença e pouca motivação, pelo que direcionámos o nosso diálogo para algo mais objetivo, ou seja, para a nossa primeira atividade.

Começámos por perguntar aos alunos se estes alguma vez tinham escrito uma carta, para um amigo/a, para um familiar ou para alguém que não lhes fosse tão próximo, como o diretor da Escola ou o presidente da Câmara Municipal. Mais uma vez, as respostas foram as esperadas: nenhum dos alunos tinha a experiência ou hábito de escrever cartas, no entanto lembravam-se que “as cartas têm regras” para se estruturarem, especialmente as cartas formais ou como alguém disse “as cartas para pessoas importantes”.

Tínhamos o nosso ponto de partida. Antes de propormos a primeira atividade do plano, achámos pertinente rever as regras da estrutura da carta, como por exemplo: o tipo de linguagem, a linguagem adequada ao destinatário e à situação, saber usar fórmulas de saudação inicial/despida, de acordo com o grau de intimidade entre o remetente e o destinatário, respeitar as estrutura convencionada para cartas formais de reclamação, apresentação, de pedido, entre outras.

Para explorarmos estas ideias, apresentámos um *Powerpoint* com cada um dos pontos acima mencionados, ao mesmo tempo que distribuámos uma ficha com as mesmas orientações para os alunos ficarem com esse registo. Ao projetarmos a estrutura da carta (Anexo 1), fomos oralmente explorando cada uma das regras que se deveriam seguir para a redação correta de uma carta e, após esclarecermos qualquer dúvida ou incerteza que existisse, propusemos a atividade relacionada com o nosso plano inicial: ler a carta, que foi redigida

pela professora estagiária, de saudação à amiga Primavera, e encarnar a personagem “Primavera”, redigindo uma carta de resposta à amiga que a tinha saudado na sua chegada.

Os alunos, no início, acharam a carta engraçada e até se identificaram com algumas passagens, que caracterizavam a estação do ano em questão, mas o dilema surgiu quando se conscientizaram que tinham como tarefa redigir uma carta. Inicialmente, começaram por manifestar as suas dificuldades na forma como deveriam iniciar a carta, ou seja, as regras que anteriormente pareciam estar compreendidas, na prática revelaram-se mais difíceis. Apesar de terem na sua posse um exemplar impresso da estrutura e formas de iniciar/finalizar a carta, e a estrutura estar ainda projetada no quadro interativo, houve a necessidade de indicar especificamente cada um dos passos a seguir para a redação pretendida. Esta situação deixou-nos um pouco apreensivas, uma vez que anteriormente se tinham abordado todas as regras e procedimentos a seguir na redação da carta. Pensámos então que a razão para tal poderia ter vários motivos associados: em primeiro lugar, poderia ser a primeira vez que os alunos estavam perante a redação de uma carta em que teriam que cumprir as regras da sua estruturação; em segundo lugar poderia ser alguma distração associada à organização da sala de aula, uma vez que, apesar da sala de aula ser espaçosa, as mesas estavam organizadas em linhas horizontais, sendo que os alunos ficavam muito próximos uns dos outros e assim a conversa e a distração poderiam instalar-se; por último, os alunos poderiam ter falta de autonomia na realização das tarefas.

Para auxiliar e incentivar os alunos a desenvolver a tarefa proposta, voltámos a falar em grande grupo nas regras e estrutura que se deveriam utilizar para redigir uma carta de resposta à saudação da carta enviada à amiga Primavera, e os alunos seguiram os procedimentos corretos para desenvolverem toda a atividade. Uma outra forma de auxiliar o trabalho dos alunos que revelavam mais dificuldade passou pela organização da turma em pares, ou seja, os alunos agrupavam-se por mesa, para evitar movimentos de mobiliário e preferências de colegas. Esta estratégia da organização da turma por grupos, no início, também se revelou perversa, uma vez que nem todos os alunos tinham empatia suficiente para partilhar ideias ou se conseguiam distanciar das suas preferências de pares para desenvolverem a atividade; no entanto, os alunos tiveram que se adaptar às circunstâncias do momento e a seu tempo, com o auxílio da professora, desenvolveram a tarefa da melhor forma que conseguiram.

Os produtos dos alunos foram cuidadosamente recolhidos pela professora estagiária e logo de seguida foi proposta uma nova atividade: a elaboração de um pequeno texto narrativo

a partir de uma notícia sobre a chegada da Primavera. As propostas apresentadas para o desenvolvimento desta atividade tiveram como suporte dois textos produzidos pela professora estagiária: um texto narrativo (texto A) e um texto informativo (texto B), uma vez que não encontramos a notícia e a narrativa ideal para desenvolver as atividades que estavam planeadas no projeto.

Para apresentar e explorar com os alunos esta atividade, recorreremos, novamente, à projeção da mesma no quadro interativo e distribuimos um exemplar em suporte de papel, com todas as indicações, por todos os elementos da turma.

Começamos por, em grande grupo, ler os tipos de texto que estavam projetados no quadro - o texto narrativo e o texto informativo (notícia da chegada da Primavera – Anexo 2) -, e de, oralmente, com a participação dos alunos, estabelecermos as diferenças entre um e outro. O texto narrativo foi compreendido como um texto em que se relatam acontecimentos, tendo em consideração a **ação** - a chegada da Primavera, o **tempo** - numa manhã, o **espaço** - no Hotel Boa Estação, e as **personagens** - a Primavera, a Sr.^a Comichão, a D. Irritação e o Dr. Espirro Pingo; ao passo que o texto informativo, neste caso a notícia, foi compreendido como um texto que pretende transmitir uma informação objetiva e clara, obedecendo a uma estrutura predefinida, na qual a informação deverá responder a quatro questões essenciais; Quem? (protagonista da notícia); Quando? (o tempo da ação); O quê? (o que aconteceu/ação) e Onde? (onde decorreu a ação). Nesta exploração oral, os alunos não revelaram muitas dificuldades em estabelecer o paralelismo entre os dois tipos de texto, mas revelaram, posteriormente, dificuldades no desenvolvimento e na concretização da atividade proposta, isto é, na realização de uma narrativa a partir da notícia da chegada da Primavera.

A professora estagiária, para auxiliar os alunos nas suas produções de texto, solicitou a atenção dos alunos e a sua colaboração para estabelecerem oralmente as diferenças entre as duas tipologias de texto, a fim de colmatar as dificuldades dos alunos nas suas próprias produções. Também aqui, à semelhança da estratégia organizacional utilizada na primeira atividade, a carta de resposta à amiga da Primavera manteve os alunos a trabalhar em pares, uma vez que, no final da primeira atividade, a partilha de ideias já se fazia notar com mais frequência.

A professora estagiária foi circulando por entre os grupos que manifestavam mais dificuldade, apoiando-os sempre que era solicitada, na estrutura ou no esclarecimento de dúvidas pontuais, tentando não influenciar as ideias dos alunos. Globalmente, a turma foi-se desinibindo e produzindo os seus textos como sabia.

Terminada esta atividade, mais uma vez a professora estagiária procedeu à sua recolha, para posterior análise.

Por fim, propôs-se a última atividade desta sessão: a redação do “Doce Primavera” (Anexo 3), que tinha como objetivo lembrar ou dar a conhecer aos alunos a estrutura de uma receita de culinária. Porém, no caso da atividade “Doce Primavera”, os alunos teriam que pensar e recorrer a elementos, sensações, cheiros, sabores, etc., que caracterizassem a Primavera.

Também nesta atividade se utilizou como recurso a projeção no quadro interativo com a estrutura da receita do “Doce Primavera”, como exemplo, criada pela professora estagiária, tendo cada um dos alunos ficado com um exemplar desta proposta de atividade em suporte de papel para auxiliar a concretização da tarefa.

Inicialmente, foi feita a leitura integral da receita, assim como enunciada a estrutura que uma receita de culinária deveria conter, nomeadamente: a ficha técnica com custo, grau de dificuldade, tempo de preparação e quantidade de pessoas a que se destinava; os ingredientes, com as devidas quantidades; a preparação; e, por graça, a sugestão de apresentação. Esta atividade não pareceu suscitar qualquer dúvida na sua concretização e também foi selecionada para o final da sessão, por, à partida, não mostrar dificuldades de realização. No entanto, alguns grupos de alunos mostraram alguma agitação no desenvolvimento da mesma.

O comportamento de alguns alunos foi motivo de chamada de atenção, por estarem a perturbar outros colegas, assim como a dinâmica da sala de aula, talvez criada por cansaço ou falta de concentração, no entanto rapidamente retornou a calma e se concluiu a atividade. As produções dos alunos voltaram a ser recolhidas pela professora estagiária, para posterior análise. Quando a professora estava entre os alunos a recolher as suas produções, surgiam questões sobre a “próxima sessão” e era notória a excitação da turma, o que no final nos fez refletir em conjunto com o professor cooperante. Após a saída dos alunos da sala de aula, várias questões ecoaram dentro das nossas cabeças, por falta de prática e conhecimento suficiente da turma talvez, mas não tivemos receio de as partilhar com quem conhecia o assunto, o professor cooperante, e assim começámos por pedir a apreciação da postura e desempenho dos alunos durante a sessão, enquanto as atividades decorriam, ao que o professor referiu que, apesar de não ter visto ainda os produtos dos alunos, estava confiante nos resultados, uma vez que a “maioria dos alunos escrevia sem dificuldades”. Pareceu-nos um elogio, no entanto, as inquietudes continuavam, agora sobre a agitação de alguns alunos

no decorrer de algumas propostas, ao que o professor cooperante referiu “ser normal” um pouco de ruído de fundo numa turma de 30 alunos, uma vez que a partilha de ideias implicava conversa e, como o número da turma é um pouco acima da média, esse ruído sobressai um pouco mais.

Com esta argumentação, levantámos a questão sobre a relação do comportamento dos alunos e a organização da sala de aula, ou seja, a influência da proximidade de materiais (mesas “juntas” e cadernos sobrepostos) que propiciava a conversa e falta de concentração, ao que o professor cooperante concordou. Então sugerimos reorganizar o espaço, nem que fosse só para as nossas sessões, e depois voltaríamos à organização inicial, tendo o professor concordado e chegando mesmo a argumentar que esta questão já teria sido debatida noutras reuniões com a diretora de turma, uma vez que terá sido a mesma a estabelecer esta organização no início do ano. No entanto, o professor cooperante mantinha a mesma organização - não sabemos ao certo se por conveniência e concordância ou por outra razão que nos foi alheia.

Por fim, levantámos a questão da falta de confiança que os alunos demonstravam nas suas capacidades, assim como a falta de autonomia para iniciarem as atividades, e aqui o professor assentiu, sem qualquer tipo de camuflagem, que os alunos tinham uma grande dependência do professor do ciclo de estudos anterior (1ºCEB), e que alguns alunos tinham mais dificuldade em superar e adquirir mais confiança. Outra razão prendia-se com a falta de prática/treino deste tipo de atividades, por isso concordou com a implementação do projeto, para proporcionar aos alunos outro tipo de experiências na área da escrita.

Ao ouvirmos o professor, com toda a sua experiência e sabedoria, enchemo-nos de otimismo e entusiasmo para continuar a nossa jornada, que à primeira vista não se vislumbrava ser fácil, e por isso retivemos as nossas inquietudes e continuámos o nosso trabalho.

3.2. Descrição reflexiva – Aula partilha e reformulação: “A chegada da Primavera”

A sessão seguinte teve como principais propósitos **partilhar** as produções resultantes das atividades realizadas pelos alunos na sessão anterior e **refletir** em grande grupo sobre os resultados das mesmas, no que respeita à concretização das atividades, à postura dos alunos face ao que escreveram e à forma como escreveram. Como na sessão anterior tínhamos ficado

com a sensação de que os alunos não tinham o hábito, nem gosto pela escrita, pensámos contrariar tal situação, confrontando os alunos com as suas próprias produções e com a reflexão conjunta, equacionando assim a hipótese de melhoria desses mesmos produtos. Assim, para estruturar a apresentação das produções dos alunos, procedemos, previamente, à leitura individual de cada uma das produções dos alunos, uma vez que a recolha desses trabalhos tinha essa intenção, de modo a nos situarmos em relação à forma como os alunos desenvolviam as atividades que lhes tinham sido propostas, por um lado, e por outro, percebermos o nível em que a turma se encontrava, no que respeita à expressão escrita.

Como na sessão anterior tínhamos ficado com a sensação de que os alunos não tinham o hábito de escrever, a importância de confrontar esta ideia com os resultados que os mesmos apresentavam seria crucial para desenvolver propostas desafiantes e motivadoras para a turma. Por um lado, tínhamos o professor cooperante a reforçar a ideia de que a turma “até não escrevia mal”, mas por outro sentíamos o receio e a insegurança dos alunos no decorrer das atividades. Tudo se revelou na leitura da primeira atividade, “Carta de resposta à saudação da amiga da Primavera”: os alunos escreviam pouco e demonstravam receio em exprimir as próprias ideias e cometiam alguns erros. A desilusão abalou-nos momentaneamente, mas rapidamente afastámos pessimismos e qualquer réstia de resignação, arquitetámos novas estratégias, pois a reflexão e reformulação do que produzimos fazem-nos crescer!

Então, seleccionámos aleatoriamente uma produção de cada uma das atividades propostas para as projetarmos e explorarmos sob o ponto de vista da estrutura, da correção linguística e da estruturação de ideias, sem identificar o autor, para evitar possíveis constrangimentos.

Iniciámos a sessão com a distribuição dos trabalhos por cada um dos alunos, e antes de descortinarmos cada uma das propostas e respetivas produções selecionadas, quisemos saber que expectativas tinham os alunos com as atividades que tinham sido desenvolvidas na sessão anterior, com que sensações teriam ficado sobre o seu próprio desempenho. Os alunos não foram muito recetivos, mantinham a mesma insegurança manifestada na sessão anterior (parecia que ter uma opinião diferente seria mal aceite pelo resto da turma ou professores).

Perante tal situação, começámos a nossa partilha de ideias sobre as propostas de atividades que tinham sido propostas e sobre a postura que os alunos tinham adotado no decorrer das mesmas. Primeiramente, começámos por lembrar os alunos que uma postura atenta, participativa e empenhada no decorrer de qualquer área do saber é fundamental para o

sucesso, sem esquecer o respeito pela opinião do outro, que por vezes também inibe os mais tímidos, e por último, o facto de os escritores, poetas, professores, etc., necessitarem muitas vezes de refletir sobre o que escreveram, e quando necessário terem de alterar o texto por completo, por mais castrador e ingrato que tal atitude possa parecer.

Posto isto, os alunos começaram a entender o propósito desta segunda sessão, ou seja, partilhar e reformular as suas produções, sem receio de descer um degrau para subir dois seguidos. Foi então que falámos nas produções genericamente, referindo que, por uma questão de tempo, não conseguiríamos explorar detalhadamente cada uma delas pelo facto de a turma ter um número elevado de alunos. Explicámos então que a professora estagiária tinha feito algumas anotações à margem das produções para os alunos posteriormente refletirem sobre elas e reformularem os seus textos, se assim o entendessem.

Desta forma, informámos os alunos sobre os exemplos de produções que tínhamos selecionado. O nosso objetivo seria o de refletir sobre o que estava escrito, como estava escrito e o que poderíamos fazer para melhorar o texto.

Como as produções não estavam identificadas, os seus autores sentiram-se um pouco mais aliviados, apesar de se conseguir perceber de quem eram os textos pelo ar comprometido dos alunos que os escreveram.

Projetámos a primeira produção, que correspondia à “carta de resposta à amiga da Primavera”. Ao lembrarmos a proposta de atividade, os alunos foram logo fazendo juízos de valor, nomeadamente sobre a extensão da produção do colega, ao que respondemos que os textos não devem ser bons ou maus pelo seu tamanho e sim pela sua qualidade na expressão escrita. No entanto, para realizar esta atividade, os alunos tinham que aceitar algumas regras para o texto ser considerado uma carta, e foi nesta altura que os alunos ficaram um pouco apreensivos, nomeadamente, quando solicitámos um voluntário para confirmar se o texto projetado no quadro poderia ser ou não considerado uma carta. Através desta participação, conseguimos perceber quais eram os alunos que sabiam a estrutura e as regras para redação de uma carta, e quais ainda manifestavam dificuldades.

O aluno que se voluntariou demonstrou conhecimento da estrutura e das regras para a elaboração de uma carta, uma vez que enunciou características que o texto tinha para se conseguir distinguir das restantes narrativas, por exemplo. O aluno referiu que o texto tinha no canto superior esquerdo o local (Porto) e a data onde tinha sido redigido (17 de Abril de 2013), tinha um destinatário (Naíde) e uma forma de saudação (Querida), tinha um parágrafo inicial para saudar ou apresentar de forma breve o objetivo da carta (aceitava o seu convite),

depois surgia o texto com o desenvolvimento da mensagem (convidava-a para um passeio no jardim depois de almoço), a expressão de despedida (Muitos beijinhos da tua amiga) e, por último, a assinatura de quem escreveu a carta (Primavera).

Os alunos concordaram com a argumentação do colega, sem levantarem dúvidas. No entanto, sugerimos, para auxiliar os alunos que ainda sentiam alguma dificuldade, o recurso à ficha informativa, que foi distribuída com todas as indicações necessárias.

Seguidamente, projetámos a produção referente à “Notícia da chegada da Primavera”, segundo a qual era pedida uma narrativa. Nesta atividade, os alunos demonstraram mais dificuldade na interpretação do que foi pedido, talvez devido ao facto de a ficha informativa apresentar dois textos, uma narrativa - texto A, a título de exemplo, e uma notícia - texto B, que seria a referência para a narrativa que os alunos deveriam escrever. Tudo isto foi explicado aos alunos, mas transpareceu nas suas produções alguma confusão.

Continuámos com a reflexão das produções dos alunos, a partir da projeção, e após a leitura da mesma, refletimos em conjunto sobre o que era pedido na atividade e o que os alunos conseguiram ou não fazer. Neste ponto, os alunos argumentaram que os dois textos, inicialmente, os confundiram um pouco, por isso, alguns pensavam que a tarefa era a de redigir uma notícia sobre a Primavera. Contudo, outra parte da turma não concordou com os colegas, uma vez que, no enunciado, estava bem explícito que a tarefa seria escrever uma narrativa a partir da notícia – texto B. Esclarecidas as dúvidas, prosseguimos a nossa sessão, analisando a proposta de narrativa que estava projetada no quadro interativo. Tal como foi referido na análise da produção anterior, a carta de resposta da Primavera, a produção relativa à narrativa não era muito extensa, como os alunos esperavam, no entanto, os alunos não possuíam hábitos de escrita e ficaram limitados às informações que tinham explícitas na notícia, sem recorrerem à sua imaginação. Por isso, a narrativa apenas se baseou em informações claras e objetivas que foram retiradas da notícia.

Por último, projetámos a proposta da receita do “Doce Primavera”, e foi nestas produções que a desilusão nos assombrou mais, uma vez que os alunos, como já esperávamos, ao desenvolverem esta atividade, revelaram alguma agitação, que se manifestou na forma como executaram a tarefa - sem concentração, encarando o trabalho como uma brincadeira. Como era de esperar, antes de começarmos a análise em conjunto, solicitámos aos alunos uma reflexão sobre as atitudes a ter em contexto de sala de aula, não só porque perturbam a dinâmica da sessão como prejudicam o desempenho de quem quer trabalhar e aprender.

Os alunos ouviram e reconheceram que no final da aula estavam um pouco mais distraídos do que o habitual, e que as suas produções e desempenhos estavam comprometidos por essas razões. Foi a partir daqui que, com respeito e muita calma, refletimos sobre a atividade.

Começámos por analisar a produção que se encontrava projetada e verificámos que a receita estava muito presa a ingredientes que habitualmente se utilizam para a confeção de doces reais. Ora, a intenção deste “Doce Primavera” não era a de produção de um doce real, que por sinal até existe com a mesma designação: o que se pretendia era apelar à imaginação e criatividade dos alunos e reinventar um doce que tivesse no seu conteúdo ingredientes relacionados com a Primavera. Talvez aqui, quando distribuámos e propusemos a atividade, devêssemos ter tido em consideração a “dormência” que os alunos possuíam em termos de exercício e utilização da imaginação, por falta de hábitos de escrita, e teria sido pertinente a enumeração de alguns adjetivos, objetos, seres, sensações, cores, etc., que fizessem lembrar a Primavera. Por esta razão, e por termos refletido no assunto, considerámos importante recorrer a esta estratégia da enumeração de palavras, elementos da natureza, etc., que os alunos achassem relacionadas com a Primavera, para posteriormente organizarmos e estruturamos em grande grupo novamente a receita do “Doce Primavera”. (Anexo 4)

Os alunos acederam facilmente à ideia, participando e dando o seu contributo para a nova receita “Doce Primavera”, com ingredientes fantásticos como: raios de sol, o céu azul, gargalhadas de crianças, o canto dos pássaros, campos cheios de flores, erva verde, riachos com água cristalina, andorinhas a voar, grilos a cantar, malmequeres, papoilas, passear, brincar, alegria, o perfume das flores, etc., ideias essas que, posteriormente, organizámos em conjunto, segundo a estrutura de uma receita de culinária.

No final de cada uma das atividades, após a reflexão e discussão das melhorias a implementar nos diferentes produtos, os alunos tinham como tarefa registar todas as alterações que tinham sido feitas nos produtos, mesmo não se tratando do seu.

Sentimos no final desta sessão que os alunos ficaram um pouco mais entusiasmados, pelo que talvez a apreensão inicial tivesse repercussão na falta de compreensão do que era pedido na atividades, assim como na falta de organização de ideias. Por isso, a partilha e a discussão de opiniões ajudaram a desbloquear receios e inseguranças.

3.3. Descrição reflexiva – “O que é a poesia?”

A sessão que se irá descrever teve como pretexto inicial sensibilizar os alunos para o ensino da poesia, partindo de atividades que motivassem a sua imaginação e criatividade, e promovendo e desenvolvendo o seu interesse e gosto pela escrita.

Antes de iniciarmos as atividades do projeto, para contextualizarmos a temática da aula, recorreremos à exploração de um *Powerpoint* (Anexo 5) sobre a poesia. Projetámos o primeiro diapositivo que colocava a seguinte questão: o que é a poesia? Pedimos então aos alunos da turma para responderem à questão. No início, a turma ficou um pouco apreensiva, sem saber exatamente o que responder; deixámos os alunos refletirem e tomarem coragem, darem “asas à sua imaginação”. Foi então que começaram a surgir ideias como; “A poesia é escrever com o coração”, “Poesia é brincar com as palavras”, “Escrever poesia é escrever tudo o que nos vai na alma”, “Poesia é um texto em verso.”, “A poesia é a escrita em poema.”, “Através da poesia conseguimos expressar o que sentimos, se estamos alegres ou tristes.”, “Para mim a poesia é uma forma de desabafar, falar com alguém o que sinto no momento.”... Deixámos os alunos pouco a pouco desprenderem-se, sem os interromper ou corrigir as suas ideias, definições do que é a poesia para eles, e, quando as partilhas de opiniões já estavam debatidas, prosseguimos com a exploração do *Powerpoint*.

No segundo diapositivo estavam projetadas algumas definições de poesia, conforme a ideia de alguns autores, que nós pedimos a alguns alunos, de forma aleatória, para ler em voz alta. Foi curioso ver os alunos a concordarem com as opiniões dos diferentes autores, e muito interessante a forma como os alunos respeitaram a opinião uns dos outros, sem censuras ou desdém.

Os alunos perceberam que quando escrevemos poesia tudo é possível, desde que o autor/poeta queira ou deseje, bastando para tal ter a coragem de se desprender de preconceitos e confiar nas suas próprias ideias.

A exploração continuou, e no terceiro diapositivo, eis que apresentámos outra questão aos alunos: O que é ser poeta?

Aqui os alunos já estavam mais confiantes e rapidamente soltaram as suas ideias; “o poeta é quem escreve a poesia”, “São pessoas que têm muitas ideias e escrevem poemas”, “O poeta é quem faz poemas”, “Ser poeta é saber fazer poemas.”, “Ser poeta é saber usar as ideias.”, “Todos somos poetas, basta querermos.”, “O poeta tem muita imaginação.”, “Ser

poeta é ser criativo a escrever”... Muitas outras ideias surgiram, até que projetámos o poema «Ser poeta», de Florbela Espanca, que foi interpretado pelo cantor Luís Represas, poema esse que transcrevemos em seguida:

**Ser poeta é ser mais alto, é ser maior
Do que os homens! Morder como quem beija!
É ser mendigo e dar como quem seja
Rei do reino de Aquém e de Além Dor!**

**É ter mil desejos o esplendor
E não saber sequer que se deseja!
É ter cá dentro um astro que flameja,
É ter garras e asas de condor!**

**É ter fome, é ter sede de Infinito!
Por elmo, as manhãs de oiro e de cetim...
É condensar o mundo num só grito!**

**E é amar-te, assim, perdidamente...
É ser alma, e sangue, e vida em mim
E dizê-lo cantando a toda a gente!**

Depois de lê-lo, em grande grupo, fomos, verso a verso, desmontar a ideia que o sujeito poético pretendeu transmitir, levando os alunos a refletir para além do significado literal das palavras, ou seja, compreender os sentidos e os sentimentos que lhes estavam associados.

Tornou-se interessante esta partilha de emoções com os alunos porque rapidamente perceberam que a poesia consegue dar um sentido diferente ao que as palavras têm, estabelecendo comparações por vezes antagónicas, sem receio de censura.

Partilhámos, ainda, um poema de Luísa Ducla Soares, “Tudo ao contrário”, incluído na obra *Poemas da Mentira e da Verdade*, para os alunos perceberem que a poesia também pode ser divertida e descontraída, e que os poemas podem ter vários formatos, ou seja podem ser compostos por vários versos que se agrupam em quadras (quatro versos) e tercetos (três versos), como é o caso do poema “Tudo ao contrário”; ou ser composto só por quadras. Através do diálogo, e da leitura recreativa de alguns poemas, de Manuel António Pina, Matilde Rosa Araújo e Álvaro Magalhães, os alunos compreenderam que os poemas podem ser constituídos de diversas formas e podem ou não rimar. Não aprofundámos muito a estrutura dos poemas, uma vez que a nossa intenção não era a de analisar

pormenorizadamente os poemas, mas sim sensibilizar os alunos para a escrita a partir da *fruição do belo*.

Posto isto, partilhámos um outro poema com a anáfora *flor* da autoria da professora estagiária, para os alunos, a partir do tema aglutinador do projeto, estruturassem também um poema com anáforas.

Para propor esta atividade, sugerimos inicialmente que um aluno lesse o poema para a turma; depois perguntámos aos alunos que diferença é que estes notavam no poema que tinham acabado de ouvir, ao que responderam que a palavra flor se repetia no início de todos os versos, ao longo do poema. Concordámos e voltámos a questionar os alunos se sabiam como se designavam estes poemas. Nenhum aluno sabia, o que é natural neste ciclo de escolaridade. Então explicámos aos alunos que a repetição da mesma palavra no início de dois ou mais versos era um recurso estilístico, utilizado na poesia.

Os alunos apreenderam a ideia e começaram a “puxar” pela imaginação, sem esquecer os elementos da Primavera, a nossa temática do projeto. Durante o desenvolvimento desta atividade, não sentimos por parte dos alunos grandes dificuldades; aliás para facilitar a organização das ideias, escrevemos no quadro (com a sugestão de todos os alunos) elementos da Primavera e adjetivos que a caracterizassem, para assim evitar qualquer bloqueio ou receio da folha em branco. Alguns alunos tiveram dificuldade em desprender-se do poema inicial que a professora estagiária partilhou como exemplo, talvez pela sua falta de confiança, por isso não quisemos interferir nas opções dos alunos, para assim os deixarmos escrever à vontade.

Destas produções surgiram algumas ideias interessantes que a professora, ao recolher as mesmas, foi notando.

Seguidamente, e para terminar a exploração do *Powerpoint*, partilhámos um poema de Maria Alberta Menéres e António Torrado, intitulado “Verde”, com o intuito de os alunos observarem um poema com uma estrofe irregular, e para se lhes propor mais uma atividade a partir da leitura deste poema.

Aqui, os alunos tinham que estruturar um poema com uma outra cor relacionada com a Primavera. Para o desenvolvimento desta atividade, sugerimos que os alunos pensassem numa cor à sua escolha, relacionada com a Primavera, e escrevessem antes de iniciarem o poema, adjetivos, objetos, seres, etc., nos quais detetassem a cor em questão. Estas notas à margem do poema tornaram-se uma mais-valia para a organização de ideias dos alunos, uma vez que, se tornou mais fácil e rápida a organização de ideias.

Terminada a exploração do *Powerpoint*, fizemos a abordagem de outras duas atividades de escrita criativa, relacionadas também com a poesia, nomeadamente, o acróstico e o poema visual. Começámos por mostrar um exemplo de um acróstico aos alunos, através da sua projeção no quadro interativo. Em seguida, questionámo-los no sentido de detetarem a forma como o mesmo estava estruturado, tendo os alunos de imediato chegado à conclusão que o poema tinha uma palavra escrita na vertical. Intuitivamente, os alunos compreenderam de imediato que a tarefa que se impunha de seguida era a redação de um texto semelhante ao que tinha sido projetado, a partir da palavra Primavera.

Para auxiliar os alunos na estruturação do acróstico, foi projetado um outro exemplo de acróstico redigido pela professora estagiária sobre a Primavera, que foi lido para o grupo e que se manteve projetado durante a atividade. Na verdade, pensamos, como Álvares Pereira (2008a), que é fundamental o professor envolver-se em atividades de escrita com os seus alunos, em momentos de escrita colaborativa, mas partilhando e expondo igualmente os seus produtos para incentivar os alunos a fazerem o mesmo.

Para a realização da atividade, os alunos tinham uma ficha informativa com informações sobre a estrutura de um acróstico para os apoiar. No final da atividade, como habitualmente, a professora estagiária recolheu todos os produtos para posterior análise. Esse procedimento deveu-se ao facto de o projeto ter sido implementado num reduzido espaço de tempo e de a turma não estar à nossa responsabilidade. Pensamos contudo que as atividades de correção/aperfeiçoamento poderiam ter sido mais diversificadas, noutras circunstâncias, tal como pensamos que nem todos os textos deveriam ter sido corrigidos para dar liberdade aos alunos de escreverem sem qualquer tipo de pressão ou constrangimento. Pensamos fazê-lo no futuro, nomeadamente através de propostas de escrita de diários que não terão obrigatoriamente (não o devem, aliás) de ser corrigidos pelo professor ou sujeitos a atividades de enriquecimento por parte dos alunos.

Depois desta breve reflexão, resta-nos descrever a parte final da aula. Na verdade, passámos então à última atividade desta sessão, o poema visual. Começámos por mostrar aos alunos um poema visual e perguntámos aos alunos em que é que ele se diferenciava dos poemas anteriormente lidos (e escritos) em sala de aula. De imediato os alunos responderam que parecia um desenho. Concordámos e perguntámos se conseguiam dizer em que é que este desenho era diferente de outros seus conhecidos. As crianças disseram prontamente: “Este está escrito com palavras”. Foi então que perguntámos se alguém conhecia ou sabia como se chamava este tipo de poemas. Como os alunos responderam que não, explicámos que se

tratava de um poema visual e que os poemas visuais eram poemas que definiam formas de objetos ou seres que se relacionavam com o texto que os compunha. Para completar esta explicação, projetámos mais alguns poemas visuais, que deslumbraram os alunos (Anexo 6).

Nesta fase, e como habitualmente a escrita criativa surgia após a visualização prévia de um texto, os alunos já esperavam realizar uma atividade relacionada com o poema visual; por isso, quando terminámos a explicação, quiseram de imediato começar a estruturar um poema visual, tendo por base a temática da Primavera. Surgiram poemas muito interessantes. Os alunos revelaram mais motivação e empenho no desenvolvimento das atividades propostas, o que encheu de ânimo a professora estagiária.

3.4. Descrição reflexiva – Aula de partilha e reformulação: “O que é a poesia?”

A sessão que passaremos a descrever reflexivamente teve como objetivo partilhar e enriquecer os produtos dos alunos desenvolvidos durante a sessão anterior.

Iniciámos a sessão entregando a cada um dos alunos os seus produtos, para que os pudessem analisar e se necessário reformular. Depois contextualizámos a aula, ou seja, explicámos aos alunos o encadeamento que a sessão iria ter em termos de atividades, nomeadamente que começaríamos por projetar e refletir sobre alguns produtos escolhidos aleatoriamente do poema com anáfora, depois do poema redigido a partir de uma cor da Primavera, do acróstico e, por último, do poema visual.

Antes de iniciarmos as reflexões sobre as produções dos alunos, a expectativa e a inquietação tomavam conta da turma: era notória a vontade de todos partilharem as suas ideias e de verem se os seus produtos faziam parte da compilação que a professora estagiária iria projetar no quadro interativo.

Começámos por projetar e refletir sobre alguns poemas com anáfora (Anexo 7) redigidos pelos alunos a partir de elementos da Primavera como o sol; o mar, e a flor. Em primeiro lugar, lemos os poemas para a turma, depois, em grande grupo, refletimos e analisámos verso a verso cada um dos poemas. A ideia principal do autor tinha que ficar no verso. O que, em conjunto, pretendíamos seria refletir sobre as expressões utilizadas, os adjetivos, de modo a que, sem desvirtuar o texto, contribuíssemos para o embelezar ainda mais.

Foi um trabalho interessante, pois o empenhamento dos alunos e a procura do belo esteve sempre presente nas suas investidas para melhorar as produções, quer fossem as suas próprias produções, ou as produções dos colegas.

Continuámos o nosso processo de reflexão, agora com o poema a partir da cor da Primavera que os alunos teriam escolhido. Também aqui começámos pela leitura do poema selecionado, para de seguida procedermos à reflexão conjunta sobre as opções do autor do texto para a estruturação do poema.

Os alunos continuaram com o mesmo entusiasmo, participando e sugerindo ideias e expressões interessantes para enriquecer a produção apresentada. Também aqui houve a preocupação de respeitar e não desvirtuar a estrutura do poema elaborado pelo seu autor, já que o objetivo foi sempre o de melhorar e nunca de produzir um texto completamente diferente do original.

Todas as alterações e sugestões, refletidas e discutidas em grande grupo, foram, à medida que surgiam e eram aceites, registadas pelos alunos no caderno diário, para que tivessem posteriormente uma orientação para alterarem as suas próprias produções.

Seguiu-se a partilha, a análise e a reflexão sobre o acróstico. Aqui, os alunos demonstraram algum cuidado na escolha de adjetivos ou expressões para estruturar o poema. As produções dos alunos foram tendo uma qualidade progressiva, que se manifestou gradualmente na sua forma de desenvolver as atividades e de participar nos momentos de partilha e reflexão dos produtos. A confiança e o interesse dos alunos cresceram à medida que o projeto ia decorrendo, confirmando-se desta forma que um projeto devidamente estruturado e integrado, elaborado numa lógica de progressiva complexidade das atividades propostas, não só estimula a criatividade como desenvolve a competência textual (e linguística) dos alunos.

Por último, apresentamos a última produção dos alunos, referente ao poema visual. Estas produções dos alunos não revelaram dificuldades no que se refere à sua estruturação, apenas ocorreram pequenos erros de sintaxe que rapidamente foram detetados pelos alunos e sugeridas novas soluções.

Esta sessão foi, sem dúvida, muito produtiva uma vez que, através da reflexão e da partilha, os alunos interiorizaram melhor a importância de reverem as suas produções e que esse trabalho de revisão, aperfeiçoamento e reescrita, é altamente compensador. No fundo, o que sempre esteve em causa foi suscitar nos alunos o prazer numa dupla dimensão: lúdica e intelectual, objetivo esse que julgamos ter atingido com a implementação do projeto.

3.5. Descrição reflexiva – “Herbário”

A sessão que iremos descrever de seguida teve como finalidade a construção de um Herbário, para o qual os alunos fizeram uma recolha de folhas e plantas, segundo as suas preferências, para se inspirarem na sua beleza e características e redigirem adivinhas esse material recolhido.

A recolha de folhas e flores começou a ser feita algumas semanas antes da aula de construção do Herbário e, para organizar as ideias dos alunos para posteriormente terem facilidade na estruturação das adivinhas, sugerimos que observassem as recolhas que tinham feito, anotando sensações, características que essas as folhas ou flores lhes proporcionassem. Esta reflexão prévia facilitou o trabalho dos alunos na hora de redigirem as adivinhas.

Antes de os alunos iniciarem a elaboração dos seus textos, projetámos uma adivinha que tinha como temática uma flor – o malmequer - da autoria de uma aluna de outra turma, que, durante uma aula de PES de Língua Portuguesa, a escreveu no seu caderno diário, motivada por uma conversa informal que a professora estagiária estava a ter com a turma em que esta se inseria, e que a seguir se transcreve:

Sabes quem sou?

Aposto que não.

Sou uma flor e vivo no chão.

Já adivinhaste?

Talvez sim, talvez não?

Sou o malmequer o grande brincalhão,

Comigo brincas de sim ou de não.

Tantas vezes me pisaram e me maltrataram

Mas comigo todos brincaram e cantarolaram

Mal –me - quer, bem- me- quer, mal-me-quer, bem-me-quer...

A adivinha foi lida e refletida de modo a que os alunos desbloqueassem as suas próprias ideias para as suas adivinhas. As reações da turma foram interessantes. Os alunos demonstraram entusiasmo e motivação para desenvolver a atividade, não só pelo trabalho prévio de recolha de flores e folhas que fizeram, mas também pelas anotações que foram fazendo, detetadas pela professora estagiária enquanto circulava pela sala de aula.

Nesta sequência, achámos conveniente facultar aos alunos o exemplo de um Herbário, nomeadamente, o livro “HERBÁRIO”, de José Sousa Braga, para que ficassem com a imagem de que as suas atividades iriam ser compiladas à semelhança deste livro. A diferença é que, em vez de ter ilustrações de flores ou folhas elaboradas sob a forma de desenho, teria flores e plantas reais, secas, coladas nas páginas do livro.

Os alunos gostaram da ideia, e após todos os esclarecimentos, começaram a redigir os seus textos. Cada um dos alunos tinha uma flor ou uma folha, recolhida por si, e deveria escrever uma adivinha alusiva a essa flor ou folha, com base nas notas que fizeram previamente. As adivinhas tinham de ser redigidas individualmente, a partir das suas próprias ideias; no entanto, os alunos poderiam, se necessitassem, partilhar ideias com os colegas, de forma ordeira. Entretanto, a professora estagiária foi circulando pela sala de aula, apoiando os alunos que precisavam, sem interferir demasiado na fluência de ideias da turma.

Durante o desenvolver da atividade, foi notória a dedicação dos alunos, em especial daqueles que no início do projeto não demonstravam qualquer interesse ou vontade de escrever, talvez pelo facto de a atividade ter tido um carácter mais livre do que as anteriores, e os alunos se sentirem integrados no projeto sem se sentirem sujeitos a qualquer constrangimento.

No final da sessão, as folhas e flores foram acondicionadas delicadamente com as adivinhas em micas, para na sessão seguinte se proceder à reflexão e reformulação em grande grupo.

3.6. Descrição reflexiva – Aula de partilha e reformulação: “Herbário”

A sessão que seguidamente será descrita teve como objetivos a partilha e a reflexão das produções da sessão anterior, nomeadamente as adivinhas para o Herbário da turma, a organização e compilação dessas adivinhas para posterior digitalização e impressão do Herbário.

Iniciámos a sessão com a distribuição das micas com as adivinhas e as flores/folhas por cada um dos alunos. A professora estagiária tinha, previamente, digitalizado cada uma das flores/folhas e registado a respetiva adivinha, numa apresentação em *Powerpoint*, para ser projetada no quadro interativo, para facilitar a leitura e a análise das produções individuais.

As adivinhas não obedeciam uma ordem específica, no entanto, a professora estagiária organizou a sua apresentação de maneira a que as adivinhas e as respetivas flores ou folhas surgissem gradualmente, de forma dinâmica, alternando o texto com a imagem visual.

Mais uma vez verificámos o entusiasmo dos alunos na partilha e na reflexão sobre os produtos que tinham feito. As adivinhas necessitavam de algumas reformulações, que os alunos rapidamente assinalavam; a professora estagiária alterava diretamente na apresentação, enquanto os autores corrigiam na sua própria folha de papel. Esse trabalho de revisão dos textos em grande grupo atingiu, nesta fase final do projeto, um grau de participação mais elevado da parte dos alunos, que, já habituados ao trabalho de aperfeiçoamento de textos, o faziam de forma mais confiante e espontânea, demonstrando ter evoluído em termos da sua autonomia e da sua consciência linguística/textual. Criou-se assim uma dinâmica interessante entre a partilha da versão original e as novas alterações propostas pelos alunos, ressaltando um clima de respeito e cumplicidade.

Nesta atividade, todos os alunos contribuíram à sua maneira, sem receio de escrever, ou seja, todos os alunos tiveram o seu momento de partilha, ao contrário do que se sucedia nas atividades e partilhas anteriores, em que apenas alguns produtos eram partilhados e refletidos, apesar de a professora individualmente fazer notas de reformulação a cada uma das produções.

O que deve ressaltar é o facto de a postura dos alunos ter evoluído face a atividades de escrita, neste caso específico de escrita criativa, mas que influenciou outras componentes, como a aquisição de novo vocabulário e a coerência intra e interfrásica.

4. Reflexão Global do Projeto

“Para escrever é preciso talento, imaginação, cultura e, sobretudo, muito trabalho e perseverança.”

Cristina Norton (2001: 11)

A presente reflexão tem como principais objetivos tecer algumas considerações finais em relação à metodologia investigação-ação adotada em contexto de PES, tendo por base a natureza específica do plano de ação implementado a nível de 2º CEB.

Iniciamos a nossa reflexão por valorar a metodologia escolhida, uma vez que, ao fazermos uso da mesma, percebemos que a prática docente pode ter melhorias substanciais a nível de estratégias, metodologias, que podem ter repercussões quer no ensino, quer na aprendizagem dos alunos. Ou seja, a utilização desta metodologia poderá contribuir para tornar mais vantajoso o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor repensar e aperfeiçoar o seu desempenho profissional e as suas práticas letivas, que, inevitavelmente, acarretarão consequências positivas no que respeita à aprendizagem dos alunos.

Em contexto de PES, com a observação das práticas docentes nas diferentes turmas, e com o auxílio das notas de campo, foi-nos possível estruturar o plano de ação anteriormente descrito de forma reflexiva, tendo sido a sua implementação grandemente proveitosa para o desenvolvimento da competência da expressão escrita, comunicativa, leitora e textual de todos os alunos.

As atividades, selecionadas criteriosamente, revelaram-se motivadoras e eficientes. À medida que as palavras cresciam na ponta do lápis dos alunos, crescia também a vontade e o gosto pela escrita, graças às propostas de atividades que despoletavam uma crescente dose de confiança. Da mesma forma aumentava também a autonomia dos alunos e o seu espírito crítico e reflexivo, devido à estratégia que julgámos pertinente aquando da conceção do projeto de articular a escrita criativa com o aperfeiçoamento de texto, pois só assim entendemos que um programa de escrita criativa fará realmente sentido para os alunos.

Ao longo das sessões, o plano de ação esteve sempre em aberto para qualquer eventualidade ou necessidade de reformulação ou adaptação que a sua implementação necessitasse, em função das necessidades da turma. Por essa razão, na sua implementação esteve sempre presente, como estratégia, a constante reflexão acerca das produções dos alunos e sua consequente reformulação/reescrita.

De notar que as atividades se mostraram pertinentes e relevantes, uma vez que, para além de promoverem o gosto pela escrita, serviam de mote para os alunos desenvolverem as suas capacidades de reflexão e argumentação, quando em situações de diálogo partilhavam as suas opiniões de forma profícua, fomentando o respeito mútuo e uma consciência cívica plena.

Tais abordagens tiveram como método a *pedagogia participativa*, que se mostrou adequada ao contexto de sala de aula, uma vez que permitiu aos alunos o afastamento de receios em expressar as suas opiniões, as suas aspirações, de modo a que as suas reflexões e partilhas fossem tidas como válidas e importantes para a diálogo que se estabelecia habitualmente no decorrer das sessões.

Através do desenvolvimento das atividades, os alunos trabalharam várias competências, para além da competência da escrita, em termos criativos, em suportes e registos adequados ao leitor, adotando as convenções próprias do tipo de texto, nomeadamente; a competência da leitura, ao lerem os seus produtos e os exemplos de texto e atividades que lhes eram apresentados, construindo conhecimento através da fruição estética; o conhecimento explícito da língua, no que se refere ao rigor e mobilização de conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o seu desempenho pessoal na produção e receção de enunciados orais e escritos, relacionando os diferentes registos de língua nos contextos que estavam a utilizar; sem esquecer a expressão oral, quando apresentavam e defendiam as suas opiniões, a partir das justificações com pormenores ou exemplos da sua perspectiva, estruturando o seu discurso com vocabulário adequado; e a compreensão oral, ao saber escutar para reter a informação essencial, de discursos breves, interpretar a informação ouvida, distinguindo o facto de opinião, o essencial do acessório, a informação explícita da informação implícita, compreendendo os diferentes argumentos que fundamentam uma opinião.

O enfoque dado à poesia neste projeto permitiu fomentar o gosto pela leitura de textos poéticos e desbloquear o processo de escrita dos alunos, tanto na sua formação escolar como na sua formação individual e cívica.

O processo de ensino-aprendizagem da escrita revelou-se trabalhoso e desafiante, não só para os alunos, mas também para a professora estagiária e para a relação de confiança que se foi estabelecendo entre todos os envolvidos. Uma vez que, no início, os alunos se retraíam em face das propostas de escrita, com receio de lhes serem apontados os erros ortográficos, de pontuação, acentuação, construção frásica e outros, procurámos desconstruir

essa ideia, fazendo ver aos alunos que o erro é uma consequência da escrita e que só é ultrapassada com a prática, pois só quem não se atreve a escrever não erra.

Mostrámos também que a escrita é um processo complexo, que requer esforço e persistência, e que também os adultos - os poetas, os escritores, os professores – têm dificuldades em encontrar por vezes a palavra certa, pois a escrita não é fruto apenas da imaginação e da inspiração.

Por esta razão, surgiram também, ao longo das sessões e do desenvolvimento das atividades, algumas produções da professora estagiária, para que os alunos percebessem que o processo de escrita envolve diretamente a partilha e aceitação da opinião do outro; por isso, as suas produções também eram partilhadas e refletidas, sem que existisse receio da exposição e da crítica.

Será importante referir, também, que o processo de reformulação e aperfeiçoamento de texto permitiu aos alunos crescerem, no que se respeita à aceitação da opinião/sugestão do outro; e desenvolverem a sua capacidade de imaginação e criação, partindo de novas associações e aquisição de novo vocabulário, aliando o prazer e o carácter lúdico das propostas com novas aprendizagens.

Por fim, deveremos ainda realçar o facto de que este projeto, no início, não ter sido bem acolhido por todos os alunos, em especial por aqueles em que o hábito de escrever não era significativo, mas que essa situação se veio progressivamente a inverter com o decorrer das sessões. Na verdade, mesmo os mais receosos atreveram-se a escrever com coragem, confiança e dedicação suficientes para concluírem produções motivadoras e interessantes, mostrando a cada dia vontade de fazer mais e melhor.

Assim, findo o nosso projeto, embora inevitavelmente inacabado, cremos ter sido o início de uma grande e longa caminhada, sem a pretensão contudo de pensar que no futuro todos os alunos se tornarão escritores ou poetas, cidadãos sensíveis e conscientes de que o processo de escrita é fundamental. Ainda assim, ansiamos por ampliar os nossos conhecimentos, conceber novos projetos de escrita criativa, com outras dinâmicas, naturalmente, mas sempre com a convicção de que o que importa é estimular as crianças para a escrita e a vida em sociedade e que, para que isso aconteça, é preciso (também) deixar crescer as palavras na ponta do lápis.

Parte II – Experiências de Ensino-Aprendizagem nas PES

II. 1. Práticas de Ensino Supervisionadas no 2º Ciclo do Ensino Básico

A segunda parte do relatório prende-se com a apresentação da descrição reflexiva de quatro sessões de PES do Curso de Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, nas áreas curriculares de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza e Matemática, no 2º Ciclo do Ensino Básico.

A seleção das quatro sessões teve como intuito demonstrar a nossa perspetiva do processo de ensino-aprendizagem sustentada na pedagogia participativa. Assim, as quatro sessões, escolhidas aleatoriamente, evidenciam, no nosso entendimento, as opções metodológicas que se aplicam a qualquer uma das áreas disciplinares. Desse ponto de vista, pretendemos demonstrar que os alunos estiveram sempre no centro do processo educativo, tendo sido estimulados a construir os seus saberes de forma reflexiva e crítica, através do método da descoberta. O nosso papel, enquanto professora atenta e preocupada com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, foi o de orientar esse processo de descoberta através de um constante apelo à participação.

Deste modo, só aparentemente estas sessões, que descreveremos de forma reflexiva mais à frente neste Relatório, não têm aparentemente um fio condutor que as una. Na realidade, sentimos que elas dão conta de um percurso formativo que nos ajudou a entender o ensino numa perspetiva integradora e significativa, independentemente dos conteúdos e das especificidades de cada área curricular disciplinar.

1. Identificação dos contextos de intervenção e caracterização das turmas

A PES do 2º CEB foi realizada em dois contextos escolares e conseqüentemente em períodos distintos. O primeiro período de PES decorreu no ano letivo 2011/2012, na Escola Básica Nossa Senhora da Luz, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Arronches, que se insere num meio rural, em duas turmas (A e B) de 5º Ano, nas quais desenvolvemos a PES de Língua Portuguesa e a PES de Ciências da Natureza.

A turma do 5ºA, na qual realizámos a PES de Língua Portuguesa, revelou-se bem-disposta e participativa; no entanto, apesar de conversadora, demonstrou interesse e conhecimento pelos conteúdos abordados. Em termos comportamentais, a turma era educada

e respeitadora, quer com os seus pares, quer com as professoras presentes em cada uma das sessões.

Esta turma tinha um aluno com o Programa Educativo Individual (PEI)², e por isso o currículo era adaptado às suas necessidades, existindo da nossa parte um apoio individualizado com este aluno dentro da sala de aula, e também uma adaptação ao nível dos critérios de avaliação. Para além disso, este aluno tinha apoio psicológico com uma técnica especializada uma vez por semana e apoio ao estudo fora da sala de aula em todas as áreas curriculares. No entanto, este aluno encontrava-se perfeitamente integrado na turma e desenvolvia todas as atividades previstas no Plano Curricular de Turma. Para além deste aluno, existiam mais três com apoio ao estudo fora da sala de aula; no entanto, estes não necessitavam de adaptações individualizadas, apenas se tinha especial atenção ao seu desempenho e concentração durante as sessões para que o seu aproveitamento fosse positivo.

Com a turma do 5ºB, realizámos a PES de Ciências da Natureza. Os alunos desta turma demonstraram boa disposição, interesse e motivação para desenvolverem as atividades que lhes eram propostas no âmbito dos conteúdos abordados. No que diz respeito ao comportamento, a turma era educada e respeitadora, cumpridora das regras vigentes dentro da sala de aula e fora desta, com a exceção de um dos alunos que por vezes provocava alguns conflitos. Este aluno estava inserido num PEI desde o início do ano letivo, usufruindo de adaptações individuais quer no decorrer das atividades pedagógicas diárias, quer a nível de avaliação, de apoio psicológico individualizado uma vez por semana com uma técnica especializada, para além de apoio ao estudo fora da sala da aula nas diferentes áreas curriculares. Este aluno demonstrava algumas dificuldades de integração no meio escolar, aparentemente justificadas pelas suas perturbações cognitivas – nomeadamente, défice de atenção, hiperatividade, impulsividade -, aliadas a fatores psicossociais.

Nesta turma, existia outro aluno com PEI, que também tinha adaptações nas atividades pedagógicas diárias e ao nível da avaliação. Tinha também apoio psicológico de uma técnica especializada, assim como apoio com uma terapeuta da fala, em ambos os casos uma vez por semana, com horários compatíveis com a disponibilidade letiva dos alunos. Neste caso, o aluno estava perfeitamente integrado tanto na turma como na comunidade escolar.

² Doravante designado apenas por PEI.

O segundo período de PES decorreu no ano letivo 2012/2013, na Escola Básica 2,3 José Régio, pertencente ao Agrupamento de Escolas nº1 de Portalegre que está inserido num meio urbano, em duas turmas de 5º Ano (A e B), nas quais desenvolvemos a PES de Matemática e a PES de História e Geografia de Portugal.

A turma do 5ºA na qual realizámos a PES de História e Geografia de Portugal revelou-se bem-disposta, participativa e interessada nos conteúdos programáticos que eram abordados nas atividades que se desenvolviam com o decorrer das sessões. Os alunos eram educados e respeitavam os seus pares e toda a comunidade escolar envolvente. Esta turma tinha uma aluna de etnia cigana, com faixa etária um pouco acima da média dos restantes colegas. Apesar de assídua, revelava algumas dificuldades em termos de aproveitamento, no entanto, tinha apoio em diversas áreas curriculares fora da sala de aula.

Desta turma ainda fazia parte um aluno com NEE, que entrou num PEI a meio do segundo período letivo, passando a ter todas as adaptações pedagógicas necessárias para melhorar o seu aproveitamento, nomeadamente aulas adaptadas às suas necessidades com uma professora especializada em NEE. Este aluno tinha ainda o apoio psicológico de uma técnica especializada uma vez por semana.

No entanto, estes alunos participavam em todas as atividades do Plano Curricular de Turma de forma a garantir a sua integração social.

No caso da turma do 5ºB, onde desenvolvemos a PES de Matemática, revelou-se simpática e bem-disposta, com vários níveis de aproveitamento. Os alunos eram educados e assíduos, respeitavam os seus pares e toda a comunidade envolvente. Participavam em todas as atividades propostas e no geral demonstravam conhecimentos prévios relativamente aos conteúdos abordados.

Esta turma tinha dois alunos de etnia cigana, que, apesar de assíduos, revelavam algumas dificuldades de aprendizagem; no entanto, tinham apoio fora da sala de aula e estavam perfeitamente integrados na comunidade escolar. Existiam ainda nesta turma outros casos de dificuldades de aprendizagem, que também tinham apoio fora da sala de aula e um dos alunos que tinha um PEI com adaptações a nível pedagógico e a nível de avaliação.

No entanto, nesta turma existiam outros alunos com aproveitamento muito bom, o que permitia estabelecer em cada uma das sessões uma dinâmica desafiante quer para os alunos que tinham mais dificuldades, quer para os alunos que tinham melhor aproveitamento.

As quatro turmas tinham a particularidade de serem heterogéneas, quer a nível de aproveitamento, quer a nível de comportamento, o que implicou da nossa parte um esforço

para apoiar todos os alunos de forma individualizada atendendo aos seus ritmos de aprendizagem através do recurso a uma pedagogia participativa e diferenciada. Apesar dessa heterogeneidade, pensamos que o esforço foi compensador, uma vez que todos os alunos se revelaram motivados e participativos, desenvolvendo qualquer das atividades propostas com empenho e dedicação. Trabalhar com estas turmas foi sem sombra de dúvida uma grande vantagem: o que era difícil no início transformou-se no bom desempenho de todos, permitindo o desenvolvimento de competências várias em todos os intervenientes neste processo educativo – alunos e professora.

2. Descrição reflexiva de uma aula de PES de Ciências da Natureza – 5º Ano

A sessão que passaremos a descrever reflexivamente surgiu na sequência da abordagem do domínio “*A diversidade dos seres vivos e as suas interações com o meio*”, incluído no subdomínio “*A diversidade dos animais*”, no objetivo 9 *Compreender a diversidade de processos reprodutivos dos animais, com o descritor de desempenho 9.6 Distinguir animais ovíparos, de ovovivíparos e de vivíparos*, propostos pelas Metas Curriculares do Ensino Básico – Ciências Naturais.

A planificação desta aula derivou do plano a médio prazo delineado no início do ano letivo pelas professoras titulares das turmas de Ciências da Natureza do 5º ano de escolaridade da Escola Básica 2,3 Nossa Senhora da Luz, em Arronches, no seguimento da abordagem da reprodução dos animais, nomeadamente no que diz respeito ao aspeto do comportamento dos animais na época de reprodução (ovíparos e vivíparos), e teve como experiência de aprendizagem a observação dos constituintes do ovo da galinha. Planificação - anexo

Iniciámos a sessão com os alunos a recordarem os conteúdos abordados na sessão anterior, ou seja, os diferentes tipos de animais: vivíparos, nos quais a fecundação e o desenvolvimento ocorrem dentro do útero materno; ovíparos, nos quais a fecundação ocorre dentro de um ovo fora do ventre materno; e os ovovivíparos, nos quais a fecundação e o desenvolvimento ocorrem dentro de um ovo, dentro do ventre materno.

Foi interessante ver o entusiasmo dos alunos ao recordarem os pequenos vídeos apresentados na aula anterior e que auxiliaram a abordagem dos diferentes tipos de animais, nomeadamente o vídeo com o nascimento de um cão (animal vivíparo); o vídeo com a

reprodução, postura e nascimento dos caracóis (animal ovíparo); e por fim, um vídeo com a postura dos ovos de uma víbora (animal ovovivíparo). O recurso a vídeos reais e exemplificativos de cada tipo de animal motivou entusiasticamente os alunos para a compreensão dos conteúdos abordados posteriormente.

A partir da conversa inicial com os alunos na aula a que se reporta a presente descrição reflexiva, surgiu a oportunidade de verificarmos se a noção de animais vivíparos, ovovivíparos e ovíparos tinha ficado compreendida; para isso foi pedido à turma a enumeração de outros exemplos que pertencessem ao tipo de animais vivíparos, ovovivíparos e ovíparos.

Dadas as diferentes respostas dos alunos, focámos toda a atenção nos animais ovíparos, para os quais os alunos deram o exemplo da galinha. A partir daí, direcionámos o nosso enfoque para o objetivo inicial desta sessão, isto é, para a observação dos constituintes do ovo da galinha. Começámos por perguntar aos alunos se conheciam o ovo da galinha, ao qual todos os alunos responderam prontamente que sim, alguns inclusive ironizaram a questão, tentando desviar a conversa para iguarias culinárias que têm como matéria-prima o ovo da galinha e que a maioria dos alunos aprecia.

Captando a atenção dos alunos novamente para o propósito da aula, voltámos a questionar os alunos para o nosso foco de interesse, ou seja, a constituição do ovo. Nesse momento, os alunos rapidamente responderam que o ovo da galinha era constituído por “casca, gema e ovo”. Como estávamos à espera de respostas completas, quisemos que os alunos nos dissessem as funções que, em seu entender, cada um dos constituintes do ovo enunciados desempenhava, e foram surgindo algumas ideias como: “a casca protege, a gema é de onde vem o pinto e a clara é o que suporta a gema dentro do ovo”... As ideias dos alunos não estavam totalmente corretas; no entanto, a intenção seria de os levar a refletirem sobre o desenvolvimento que ocorria dentro do ovo, e sobre os constituintes que permitiam esse desenvolvimento, quer em termos de nutrição, quer em termos fisiológicos. Para tal, sugerimos aos alunos que se dispusessem em “U” em torno de uma mesa que tinha alguns ovos de galinha crus e um ovo de galinha cozido. A ideia seria que os alunos, com o nosso auxílio, observassem o ovo cru da galinha e identificassem outros constituintes para além da casca, da gema e da clara.

Começámos por abrir um ovo cru e, como a turma tinha um número reduzido de alunos, foi mais fácil optar por esta estratégia em “U”, uma vez que assim os alunos visualizavam ao mesmo tempo todos os constituintes do ovo. Para desenvolver esta atividade,

os alunos tinham um protocolo em suporte de papel com as indicações de todo o procedimento; ao mesmo tempo, esse protocolo era projetado no quadro interativo para ser mais fácil acompanhar todos os pontos importantes do mesmo.

Entretanto, tínhamos pedido a um aluno que lesse o protocolo em voz alta, foi conferido o material que previamente tinha sido distribuído pelos alunos em tabuleiros por grupo. Esse material era constituído por um ovo cru, uma pinça, uma tesoura, uma caixa de pétri, folhas de papel absorvente. Com o nosso auxílio, abriu-se o primeiro ovo cru fecundado e observaram-se os seus constituintes. Para ser um pouco mais perceptível, verteu-se o ovo depois de aberto para uma caixa de pétri e a partir daí foram-se descobrindo os constituintes que os alunos não conheciam. De seguida, abrimos também o ovo cozido, para que fosse mais fácil para os alunos observarem a membrana que envolve a clara e a câmara-de-ar, que, quando o ovo está cozido, deixa uma pequena cavidade na clara.

Depois de se identificarem todos os constituintes do ovo da galinha, os alunos reorganizaram-se em pequenos grupos e cada grupo tinha um tabuleiro com o material descrito no protocolo, incluindo um ovo fecundado. A ideia seria a de os alunos, de forma autónoma, seguirem o protocolo e procederem ao registo das observações, uma vez que é importante registar as observações que se vão fazendo por mais simples que sejam. Esta estratégia de inicialmente os alunos seguirem o protocolo e descobrirem os constituintes do ovo da galinha com o nosso auxílio e depois seguirem o protocolo em pequenos grupos autonomamente teve como objetivo exemplificar o procedimento correto que os alunos deveriam utilizar nas aulas de atividades experimentais de observação, uma vez que não tiveram esta vivência no ciclo de estudos anterior.

Os diferentes grupos de alunos não demonstraram dificuldades de maior no desenvolvimento da atividade, apenas algumas na partilha de ideias. Para isso, circulámos por entre os grupos apoiando e mediando os seus desempenhos para que todos tivessem a oportunidade de partilhar e exprimir as suas ideias.

O final do protocolo tinha uma breve conclusão que os alunos tinham de completar com as palavras corretas, e que correspondiam aos constituintes do ovo e às suas respetivas funções. Aqui, foram poucos os alunos que se confundiram e trocaram alguns constituintes; por isso, no final da sessão, esta breve conclusão foi completada e discutida em grande grupo, tendo os alunos reformulado as suas anotações de acordo com o que fora consensualizado para que todos ficassem com o registo correto.

Esta atividade, apesar de simples, tornou-se bastante interessante para os alunos, uma vez que redescobriram a constituição do ovo da galinha e aprenderam a seguir um protocolo experimental. Por outro lado, também existiu da nossa parte uma reflexão sobre as metodologias e os recursos adotados, tendo sido gratificante perceber que as nossas opções didático-pedagógicas resultaram de forma eficaz com estes alunos. Em termos de organização e gestão do espaço da sala de aula, experienciámos o desafio de gerir os diferentes grupos, com diferentes níveis de conhecimento e de desempenho, nomeadamente através da constituição de grupos com alguma heterogeneidade e sempre com a presença de um aluno com melhor aproveitamento para auxiliar os restantes colegas, obviamente prestando nós todo o apoio necessário quer a nível científico, quer a nível relacional.

Assim, dadas as características desta turma, com níveis e ritmos de aprendizagem diferenciados, houve necessidade de recorrer a diferentes estratégias pedagógicas nos diversos momentos da aula, ora mais direcionadas para o grande grupo, ora mais para o trabalho de grupo. Entendemos, pois, tal como defendem as teorias socioconstrutivistas, que o professor não se deve cingir apenas a um método de ensino, deve, sim, adaptar as diferentes metodologias a cada situação, promovendo sempre a participação ativa dos alunos na construção dos seus saberes.

3. Descrição reflexiva de uma aula de PES de Matemática – 5º Ano

A sessão que passaremos a descrever reflexivamente surgiu na sequência do *Programa de Matemática do Ensino Básico – 2º Ciclo*, no tema Números e Operações, tópico Números Naturais, Subtópico Propriedades das operações e regras operatórias, com os objetivos específicos: compreender as propriedades e regras das operações e usá-las no cálculo; resolver problemas que envolvam as propriedades da multiplicação.

A planificação desta aula (Anexo 14) derivou do plano a médio prazo delineado no início do ano letivo pelos professores titulares das turmas de Matemática do 5º ano de escolaridade da Escola Básica 2,3 José Régio, em Portalegre.

Esta aula teve dois momentos importantes: o primeiro momento ocorreu no início da sessão com a revisão de questões relacionadas com a multiplicação, a partir da exploração de pequenos dilemas do quotidiano dos alunos expostas num *Powerpoint*; o segundo momento ocorreu com a resolução de duas tarefas, ilustrativas de situações quotidianos dos alunos, as

quais culminavam com a descoberta de duas propriedades da operação multiplicação: a propriedade comutativa da multiplicação e a propriedade associativa da multiplicação.

Iniciámos a aula com a exploração de um *Powerpoint* (Anexo 15) com a projeção de algumas questões às quais se aplicava a operação multiplicação, como a adição de parcelas iguais e como a combinação de quantidades, revendo as regras operatórias. A exploração dos diapositivos que compunham o *Powerpoint* foi feita oralmente. À medida que o diálogo com os alunos ia fluindo, as questões sobre a multiplicação surgiam gradualmente e a participação e a colaboração da turma eram notórias.

Para a adição de parcelas iguais, recorreremos como pretexto a uma situação do quotidiano dos alunos – uma embalagem de pacotes de leite – em que os alunos teriam de contar os pacotes de leite que a compunham. Este exemplo foi selecionado com o intuito de levar os alunos a refletirem sobre a importância da operação multiplicação para auxiliar o cálculo.

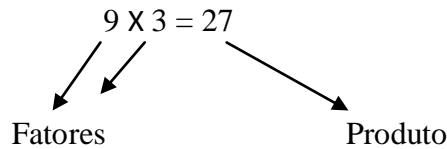
Os alunos, inicialmente, começaram por contar os pacotes de leite por linhas, ou seja pensaram da seguinte forma:

$$3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 = 27$$

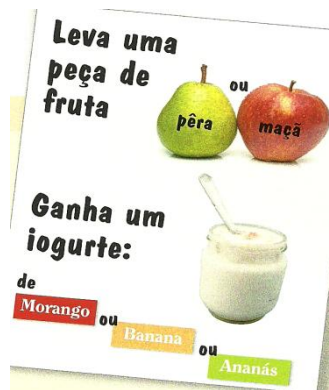
Outros alunos pensaram que a estratégia anterior “dava” algum trabalho e que a contagem dos pacotes de leite poderia passar pela contagem dos pacotes de leite por colunas, 9 pacotes de leite, repetidos em três colunas. Então os alunos recorreram à multiplicação para exemplificar o seu raciocínio:

$$9 \times 3 = 27$$

A partir daí, os alunos concordaram que a multiplicação servia para auxiliar e acelerar o cálculo. Depois, pedimos aos alunos para identificarem cada um dos componentes da operação multiplicação; como esta abordagem já tinha sido feita no ciclo de estudos anterior, serviria como uma revisão de conteúdos. No entanto, alguns alunos não se lembravam, por isso houve a necessidade de identificar especificamente cada um dos componentes. Tal facto revestiu-se de grande importância para os alunos registarem no seu caderno diário essa pequena anotação:



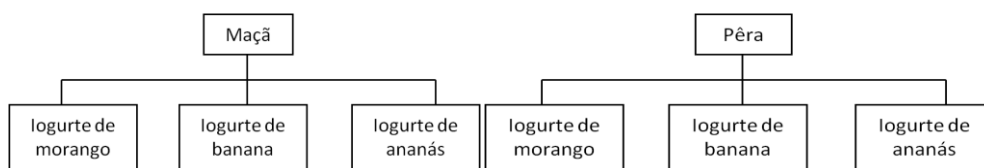
Nesta sequência, julgámos pertinente pedir aos alunos a leitura da operação acima referida, ou seja, o pretendido era que dissessem que «O produto de nove por três é vinte e sete.» Após o registo de todas as conclusões a que se chegava, seguimos para a exploração do segundo diapositivo, no qual surgia uma outra questão do quotidiano que apelava à operação multiplicação, mas agora como combinação. A questão partia das possibilidades de escolha que um aluno, o Luís, tinha segundo a promoção que existia no bar da escola:



Aqui alguns alunos demonstraram perspicácia no seu raciocínio pensando de imediato na combinação que se poderia fazer com duas peças de fruta, pêra ou maçã, um iogurte de três aromas diferentes, morango ou banana ou ananás, recorrendo à operação multiplicação para chegar ao número de possibilidades de combinação mais rapidamente:

$$2 \times 3 = 6 \text{ possibilidades de escolha}$$

No entanto, apresentámos aos alunos outras estratégias para se chegar ao mesmo resultado, como por exemplo a partir de esquemas:



Ou a partir de uma tabela:

	Maçã	Pêra
Iogurte de morango		
Iogurte de banana		
Iogurte de ananás		

Assim pudemos especificar as possibilidades de escolha que o Luís tinha ao seu dispor, nomeadamente as seguintes: se escolhesse a maçã, existiriam três possibilidades; da mesma forma, se escolhesse a pêra, existiriam igualmente três possibilidades. Isto significa que no total as hipóteses de escolha eram seis.

Deste modo, os alunos perceberam que podemos, a partir de diferentes estratégias, chegar ao mesmo resultado.

Na sequência dos diapositivos apresentados, surgiu ainda uma terceira situação na qual os alunos tinham uma questão sobre a pavimentação de um chão de cozinha; neste caso o que se pretendia seria chegar ao modelo de área da multiplicação. Nesta situação, os alunos revelaram alguma dificuldade inicial; no entanto, a partir da troca de ideias em grande grupo, conseguimos colmatar essas mesmas dificuldades.

Partimos dos dados que o enunciado nos dava, 9 azulejos na largura e 14 azulejos no comprimento, e observando o esquema que vinha no diapositivo chegámos à conclusão de que a partir da multiplicação dos azulejos que foram colocados na largura pelos os azulejos que foram colocados no comprimento, chegaríamos ao total de azulejos que seriam necessários para pavimentar o chão da cozinha do tio Joaquim. Ou seja,

$$9 \times 14 = 126$$

Os números a multiplicar representam as dimensões de um retângulo. A medida de área do retângulo é o resultado.

Por essa razão, referimos que recorreremos ao modelo de área, porque o resultado corresponde à medida de área do retângulo ali representado.

Após recordar as situações acima mencionadas, propusemos ao grupo a realização de duas tarefas (Anexo 16), as quais foram projetadas no quadro e distribuídas individualmente por cada um dos alunos em suporte de papel.

A realização das tarefas teve como propósito inicial chegarmos, em conjunto com os alunos, à propriedade comutativa da multiplicação, com a tarefa 1, e à propriedade associativa da multiplicação, com a tarefa 2.

Começámos por ler a tarefa 1 e fazer os cálculos que vinham na mesma para sabermos se ao trocarmos a ordem dos fatores o produto se alterava;

$$12 \times 10 = 120$$

$$10 \times 12 = 120$$

Os alunos, ainda antes de efetuarem os cálculos, afirmavam que o resultado não se alterava, apesar de a ordem dos fatores estar trocada (só não sabiam justificar a razão para tal acontecer). No entanto, questionámos os alunos se essa situação seria apenas com estes dois números ou se esta se aplicava a qualquer produto de dois fatores. Para isso, foram sugeridos vários produtos de dois fatores para se tirarem algumas dúvidas:

$9 \times 2 = 18$	$150 \times 5 = 750$	$7 \times 6 = 42$	$25 \times 5 = 125$
$2 \times 9 = 18$	$5 \times 150 = 750$	$6 \times 7 = 42$	$5 \times 25 = 125$
...			

Tal como os alunos esperavam, o resultado não se alterou com a troca da ordem dos fatores; então fizemos a relação com outras operações que tínhamos estudado anteriormente, como era o caso da adição, na qual existia a propriedade comutativa, que tinha as mesmas características do que estes casos que estávamos a estudar. Assim, chegámos à conclusão que a multiplicação goza da propriedade comutativa, uma vez que ao trocarmos a ordem dos fatores o produto não se altera, isto num produto de dois fatores. Também aqui foi feita a tradução do que estava a ser abordado para a linguagem simbólica:

$$\mathbf{a \times b = b \times a}$$

Todos estes registos e conclusões foram sendo feitos no quadro e discutidos oralmente. Os alunos registavam no seu caderno diário, como forma de sistematização da abordagem que estava a ser feita, não revelando dificuldades na compreensão dos conteúdos abordados.

Posteriormente, seguimos para a realização da tarefa 2, para a qual recorreremos a peças de encaixe, tipo lego, para os alunos concretizarem a atividade e chegarem à propriedade associativa da multiplicação.

Para desenvolver esta tarefa, organizámos a turma em pares, por mesa de trabalho, e distribuámos um saco por cada grupo com várias peças de encaixe. Depois, lemos a tarefa e discutimos em grande grupo o que era pedido nessa tarefa, ou seja, os alunos tinham de, com o número de peças que tinham disponíveis, construir ou melhor representar as construções que o João tinha imaginado, quando contou o número de peças que a irmã utilizou na sua construção.

Nesta fase, os alunos sentiram a necessidade de manipular algum tempo os materiais até iniciarem a realização da tarefa. Como foi no final da aula que tudo decorreu, sentiu-se alguma agitação dentro da sala de aula motivada pelo entusiasmo com que cada um dos grupos estava a desenvolver o seu raciocínio, por essa razão deixámos os alunos explorarem o material, uma vez que, tal como referem Ponte e Serrazina (2000:116):

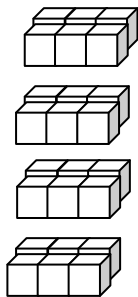
“[...] os conceitos e relações matemáticas são entes abstractos, mas podem encontrar ilustrações, representações e modelos em diversos tipos de suportes físicos. Convenientemente orientada, a manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos. Pode também servir para representar conceitos que eles já conhecem por outras experiências e actividades, permitindo assim a sua melhor estruturação”.

Para este caso concreto, segundo a nossa perspetiva, o suporte físico ajudou bastante a estruturar mentalmente a representação da propriedade associativa da multiplicação, visto que é necessária uma grande abstração para compreender todo o processo.

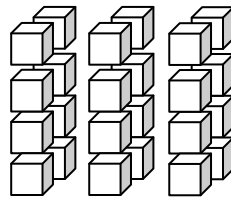
Assim, fomos circulando pela sala de aula e apoiando os alunos na exteriorização das suas ideias, até chegarmos a propostas válidas que representassem a propriedade associativa.

Nem todos os alunos conseguiram atingir os objetivos de imediato; por isso, passado algum tempo foi feita a partilha em grande grupo das construções que tinham acabado de realizar, assim como as ideias que lhes estavam associadas esboçadas na folha de papel.

Deste modo, alguns alunos foram escolhidos de forma aleatória para partilhar as suas estratégias e chegaram às construções e ao número de peças que lhes estavam associados. Os alunos, nesta fase, partiram da imagem que tinham disponível na tarefa para organizar o seu raciocínio, e pensaram de duas formas diferentes: em primeiro lugar, contaram o número de peças que estavam representadas na construção da irmã do João, ou seja, 24 peças; em segundo lugar pensaram em juntar 3 peças que correspondiam ao comprimento e 2 peças que correspondiam à largura, repetidas 4 vezes para fazer a altura.



$$(3 \times 2) \times 4 = 24$$



$$3 \times (2 \times 4) = 24$$

Na segunda construção fizeram colunas com 2 peças de largura e 4 peças de altura. A partir daqui foram feitas as conclusões:

$$(3 \times 2) \times 4 = 6 \times 4 = 24$$

$$3 \times (2 \times 4) = 3 \times 8 = 24$$

Também foi referida a propriedade associativa da adição a título de exemplo para se chegar a uma conclusão válida: numa multiplicação de três fatores, o produto não se altera se associarmos os dois primeiros ou os dois últimos fatores. Simbolicamente representámos a mesma situação da seguinte forma:

$$(a \times b) \times c = a \times (b \times c)$$

A discussão e a partilha de ideias foram feitas oralmente e em grande grupo, assim como todos os registos que acompanharam a concretização das tarefas foram sendo feitos no quadro e no caderno diário dos alunos.

Em suma, os alunos ficaram com o relato do que tinha sido discutido oralmente para mais tarde terem como suporte de estudo. Os alunos revelaram um interesse que foi crescendo ao longo da sessão, culminando na tarefa 2, com a descoberta da propriedade associativa da multiplicação. Inicialmente revelou-se um pouco difícil para alguns alunos, mas, com o nosso apoio, foi possível contornar. Este interesse pela última tarefa da sessão poderá estar relacionado com a manipulação de materiais, peças de encaixe, que, apesar de poder parecer um pouco excessiva, auxiliou bastante o raciocínio e a ilustração da propriedade da multiplicação no que se refere à associação de fatores, uma vez que os alunos representaram essa associação com o agrupamento de peças de encaixe. No final desta exploração, também pedimos aos alunos, a título de curiosidade, a representação da propriedade comutativa da multiplicação, que tinha sido abordada anteriormente, sendo que os alunos rapidamente demonstraram como é que comutavam os fatores através das peças de encaixe. Toda esta situação demonstrou, a nosso ver, que a manipulação de objetos poderá auxiliar muito o pensamento abstrato dos alunos, uma vez que estes ainda se encontravam numa fase de transição de ciclos e a sua faixa etária ainda era baixa. Sentimos que os alunos gostaram da experiência, para alguns por ter sido uma novidade manipular objetos para estudar um pouco de matemática, para outros porque essa manipulação os auxiliou bastante na compreensão de todo o processo, e que seria interessante recorrer a outro tipo de materiais manipuláveis; no entanto, por questões de foro programático e temporal não nos foi possível continuar.

4. Descrição reflexiva de uma aula da PES de História e Geografia de Portugal – 5º Ano

A sessão que passaremos a descrever teve como propósito compreender como era a vida no século XIII, nas terras senhoriais, nos castelos e dos camponeses, sessão essa estruturada em três momentos. O primeiro momento correspondeu à exploração conjunta do *Powerpoint* sobre a vida quotidiana no século XIII; no segundo momento teve lugar um pequeno jogo com uma maquete para legendar e algumas questões referentes à vida

quotidiana no século XIII e por último uma pequena dramatização de uma das atividades de lazer dos nobres, uma “justa”.

Iniciámos a sessão projetando um *Powerpoint* (Anexo 18) sobre a vida quotidiana do século XIII que tinha como principais tópicos de exploração: o senhorio nobre, a casa senhorial, a alimentação e o vestuário dos nobres, as suas distrações, obrigações e a vida dos camponeses.

O *Powerpoint* incluía várias imagens alusivas a essa época, e caixas de texto contendo a informação que complementava essas imagens. A exploração do *powerpoint* foi feita de forma faseada e apelando à participação dos alunos, que demonstravam cada vez mais interesse e curiosidade em saber como é que se vivia naquela época, à medida que os diapositivos iam sendo projetados e “conversados”. De facto, dessa exploração foram surgindo e foram-se organizando ideias sobre o *modus vivendi* daquele tempo, tendo sido nossa preocupação ouvir os alunos, perguntar-lhes se já sabiam algumas coisas sobre a vida e os costumes dessa época, se já tinham visitado alguma feira medieval... de modo a partir dos conhecimentos que eventualmente as crianças já possuíssem para chegar a uma fase necessariamente mais expositiva.

Durante a exploração do *Powerpoint*, e através de uma conjugação de opções metodológicas que incluíam a participação dos alunos e a sistematização de conhecimentos que fazíamos após as suas intervenções, os alunos tiveram a possibilidade de adquirir conhecimentos sobre os aspetos mais importantes que caracterizavam a vida quotidiana no século XIII, nomeadamente o que era um senhorio nobre e a sua constituição (casa acastelada, moinho, campos cultivados, igreja e as casa dos camponeses), como era constituída a casa senhorial ou torre menagem (tinha vários aposentos, um salão, pouca iluminação e pouca mobília, uma lareira), as refeições (o jantar ao meio-dia e a ceia entre as seis e as sete horas da tarde), o tipo de alimentação (carne, peixe nos dias de abstinência, pão de trigo, vinho, queijo e alguma fruta. Também se fez referência ao hábitos que predominavam naquele tempo, como era o caso de se comer com as mãos, por existirem poucos talheres (colher e faca) e no final da refeição terem uma tigela – lavabo, para lavarem as mãos.

Foi interessante conduzir a exploração destes diapositivos pelo paralelismo que se conseguiu fazer com a realidade atual, aproveitando também para chamar a atenção de que atualmente em alguns países e comunidades estes costumes ainda persistem, como é o caso dos países muçulmanos ou indianos por exemplo, países esses em que é mais habitual comerem com as mãos durante as reuniões familiares.

A certa altura, surgiu um diapositivo com o mapa de Portugal continental, no qual estavam assinaladas as zonas onde, no século XIII, predominavam os senhorios nobres. Aproveitámos para questionar os alunos sobre a razão para a afluência de senhorios a norte do país, ao que alguns alunos responderam que essa afluência se devia à expansão do Condado Portucalense e com a fixação das cortes nas terras conquistadas. Desta forma, os alunos conseguiram estabelecer a relação entre os diferentes conteúdos que fazem parte programa da disciplina.

No seguimento do *Powerpoint* surgiu também a referência ao tipo de vestuário dos nobres, característico por ter muitos acessórios com designações rebuscadas e obsoletas nos dias de hoje. As atividades de lazer dos nobres também foram referidas durante a exploração dos dispositivos e os alunos retiveram que as distrações dos nobres incidiam na falcoaria, na caça, nos torneios, nas justas, nas festas e nos banquetes.

Posto isto, apresentámos aos alunos um esquema que sintetizava os tópicos acima mencionados, que sugerimos que registassem no caderno diário. Assim os alunos ficaram com as anotações mais importantes e concentraram-se no que estava a ser abordado.

Com a continuação da exploração do *Powerpoint*, surgiram os privilégios dos nobres dentro do seu senhorio, nomeadamente com a aplicação de justiça, em casos de crimes por exemplo, no recrutamento de homens para o combate e nos impostos que todos os que trabalhavam as suas terras ou por elas passavam eram obrigados a pagar. Em contrapartida, o senhor tinha como obrigação proteger as pessoas que estavam na sua dependência. Também aqui os alunos estabeleceram a comparação com o pagamento de impostos que todos os cidadãos são obrigados a pagar atualmente, assim como o pagamento de portagens quando temos que utilizar uma estrada ou ponte que liga várias localidades.

Seguiu-se a referência à vida dos camponeses, que se caracterizava por ser dura e difícil, às suas casas (apenas com uma divisão), à sua alimentação (pão negro, cereais, castanhas, cebolas, hortaliças, queijo, toucinho, ovos e pouca carne), ao seu vestuário (simples) e às suas distrações (missas, romarias ou procissões).

Aqui os alunos também fizeram a comparação com a atualidade, nomeadamente, no que se refere às distrações que ainda hoje persistem, como é o caso das missas e das procissões, em especial nas localidades do interior do país.

Nesta altura voltámos a sugerir aos alunos o registo de outro esquema, apresentado no *Powerpoint*, que sintetizava o que teria sido referido sobre os camponeses e que os alunos teriam de copiar par o seu caderno diário. Como ainda tínhamos mais duas atividades para

propor aos alunos, criou-se alguma tensão, uma vez que poderíamos ter levado os esquemas impressos e os alunos só os colavam no caderno, mas quando planificámos a sessão pensámos primeiro na importância de os alunos escreverem no caderno diário, na necessidade de organizarem as ideias que tinham sido referidas anteriormente. Não pensámos que o registo pudesse demorar tanto tempo.

Passámos então ao terceiro momento da sessão, ou seja, ao jogo de pergunta resposta sobre o senhorio e para o qual os alunos tinham como tarefa retirar um cartão com uma questão relacionada com o senhorio, responder e legendar corretamente a maquete. Para esta atividade, solicitámos a participação de todos os alunos, que aleatoriamente íamos chamando. Os alunos liam a questão em voz alta e respondiam; se não soubessem a resposta, os colegas poderiam ajudar a responder. Os alunos aderiram com entusiasmo ao jogo, e todos responderam corretamente ao que lhes era questionado, demonstrando dessa forma ter adquirido conhecimentos sobre o conteúdo anteriormente abordado.

No final da sessão, seleccionámos apenas três alunos para representarem perante a turma uma das atividades de distração dos nobres, a justa. Para tal, construímos previamente uma coroa, em papel metalizado dourado, para o rei que presidia a justa, dois escudos, dois bustos de cavalo (em cartão e lã), duas lanças (paus de esfregona forrados com papel crepe) e dois capacetes (em cartão forrado cartolina/papel frisado). A atividade foi acolhida pelos alunos com bastante entusiasmo; no entanto, devido ao curto espaço de tempo, foi executada muito rapidamente, embora de forma muito bem conseguida, assumindo os alunos *seriamente* o papel que lhes tinha sido destinado.

Sentimos no final da sessão que os alunos tinham realizado muitas atividades num curto espaço de tempo, em alguns momentos, especialmente nos registos que sugerimos para os alunos fazerem no caderno diário. Temos agora consciência que criámos alguma ansiedade e tensão na turma, sem pensarmos que nesta faixa etária é necessário tempo para escrever, mas a verdade é que nos preocupámos excessivamente em conseguir realizar todas as atividades que tínhamos planeado inicialmente, como se a planificação fosse uma obrigação rígida a cumprir e não uma mera orientação de trabalho, aberta e flexível, ajustável às necessidades dos alunos e à dinâmica da turma. Numa próxima oportunidade, pretendemos organizar as atividades de outra forma, utilizando mais uma sessão de 45 minutos para realizar as atividades lúdicas com mais calma, porque esses momentos mais descontraídos são muito importantes, na medida em que os alunos estão a aprender e a sistematizar, de forma lúdica, os conteúdos abordados anteriormente.

5. Descrição reflexiva de uma aula da PES de Português – 5º Ano

A sessão seguinte teve como principal propósito a exploração da ilustração e do conteúdo do livro *Eu Espero...*, de Davide Cali & Serge Bloch, que tem o formato de um envelope e que por essa razão serviu como motivação para o desenvolvimento dos conteúdos de toda a sessão, nomeadamente a introdução da estrutura de um envelope, de uma carta e de um postal, referindo as regras para iniciar uma carta, com o recurso a exemplos de saudação e despedida, assim como as estruturas que lhes estão associadas.

Iniciámos a sessão com a projeção do livro *Eu Espero...*, para que todos os alunos tivessem acesso ao seu conteúdo, uma vez que tínhamos apenas um exemplar, que também foi levado para a sessão e explorado ao mesmo tempo que era projetado, mas que se tornava insuficientemente perceptível para quem estava no final da sala de aula. Assim, e com o intuito de estimularmos a curiosidade dos alunos e permitir que fizessem a antecipação de conteúdos, começámos por projetar a capa do livro, ao mesmo tempo que a mostrávamos no suporte livro que tínhamos em mãos. Pedimos então aos alunos para nos dizerem o que é que a forma da capa e do próprio livro lhes fazia lembrar, ao que os alunos prontamente responderam que o livro e a sua capa se assemelhavam com um envelope.

Partindo desta ideia, que aceitámos, voltámos a questionar os alunos sobre a intenção dos autores ao construírem um livro com a forma de uma carta. Os alunos fizeram rapidamente a relação com as cartas que recebem em casa habitualmente, e que todas as cartas têm uma mensagem. Mais uma vez, concordámos com a opinião dos alunos e retorquimos: *se as cartas tinham sempre uma mensagem que tipo de mensagem poderia ter esta carta que estava em forma de livro?* Aqui os alunos não sabiam exatamente como argumentar: alguns referiram que poderia ser uma mensagem de Amor ou apenas uma mensagem importante para alguém especial que os autores não viam há muito tempo. O entusiasmo tomou conta dos alunos, o que provocou alguma agitação na turma.

Continuámos a exploração do livro, de modo a desenvolver a capacidade crítica e inferencial dos alunos, que teriam de interpretar texto e imagem atribuindo sentidos às duas linguagens que coexistem no livro para crianças em geral e neste em particular – a linguagem verbal e a linguagem icónica. Nesse sentido, fomos ajudando os alunos a focalizar o seu olhar, chamando a sua atenção para um pormenor ilustrativo que acompanha todo o livro: o fio vermelho. Questionámos os alunos sobre possíveis interpretações que encontravam para a

existência desse fio condutor ao longo da narrativa, perguntando-lhes também o significado que atribuíam à cor vermelha. Perguntámos-lhes ainda o que poderia simbolizar o fio de lã que se encontra na capa do livro. Os alunos foram respondendo: “Simboliza o início da história”, “Pode ser a camisola de alguém que se desfiou”. Estas respostas evidenciam não só a criatividade dos alunos como a sua capacidade para fazer previsões sobre a narrativa.

Para além da ponta do fio de lã, o título do livro *Eu Espero...* também nos dava alguma inquietude; por isso, aceitámos as sugestões dos alunos para chegarmos à mensagem que os autores queriam transmitir. Destacamos, a este propósito, alguns dos contributos dos alunos nesse sentido: “Os autores esperam que alguém leia a mensagem do livro.”; “Os autores esperam que quem lê o livro goste do livro.”; “Os autores esperam a resposta de alguém especial...”

Continuámos a folhear o livro, e vimos o fio de lã crescer e um menino a puxar a sua ponta, com a mensagem que esperava crescer... e esse fio de lã foi acompanhando as várias etapas do crescimento e da vida dessa personagem, quer fosse ornamento de alguma coisa, quer fosse apenas um fio que ligava todos os episódios da sua vida. Desta forma, os alunos foram acompanhando a passagem de cada uma das folhas atentamente, até que alguns já esperavam a situação que seria representada na folha seguinte, como por exemplo, o casamento da personagem, o nascimento dos filhos, a doença da mulher e a sua morte, o seu envelhecimento, e o interessante é que, ao mesmo tempo que todas estas situações fluíam, o fio de lã também ia tendo algum desgaste.

Por essa razão, achámos pertinente, no final da leitura e da partilha de opiniões, voltarmos a questionar os alunos sobre a ideia que tinham acerca do fio de lã, ao que os alunos concordaram que o fio de lã simbolizava a vida, uma vez que o livro começava com uma pequena ponta desse fio vermelho que foi crescendo ao longo do livro até formar um novelo de lã quando a mulher da personagem morreu, o que simboliza o fim de um ciclo de vida. Esse fio continuou a acompanhar a personagem masculina embora os alunos notassem que ia ficando cada vez mais fino. Perguntámos então porque seria. Os alunos responderam que o fio se estava quase a partir porque a vida também estava próxima do fim, o que demonstra que o livro foi compreendido na sua plenitude.

A partir desta exploração, propusemos aos alunos a elaboração de um pequeno texto no qual os alunos imaginariam que a linha vermelha era sua e o que ela poderia simbolizar para eles, no fundo, que escrevessem o que é que eles esperavam. No início desta atividade, os alunos tinham algum receio em escrever: a crise de ideias e o facto de não conseguirem

escrever fluentemente um texto de grandes dimensões afligiam os alunos, no entanto tranquilizámo-los, referindo que o importante seria a partilha das suas ideias, de forma organizada, sem terem a preocupação com a dimensão do texto.

Desta forma, os alunos foram pouco a pouco desbloqueando e escrevendo sobre as suas aspirações futuras a vários níveis; relacionais, laborais, sentimentais, entre outras. No final, fizemos a recolha de cada um dos produtos dos alunos para posteriormente serem corrigidos e partilhados.

A forma do livro foi também aproveitada por nós para introduzir a estrutura da carta, pedindo aos alunos para referirem as formas de saudação e despedida, assim como a organização o discurso em função do recetor da carta. Assim sendo, partimos da forma do livro e antes de projetamos a regras e normas que a estrutura de uma carta formal ou informal deve conter, questionámos os alunos sobre estas mesmas regras, se algum deles alguma vez tinha redigido uma carta seguindo todos os parâmetros necessários ou se já tinha lido uma carta formal. A maioria dos alunos desconhecia a estrutura básica que uma carta deve seguir; por isso projetámos um exemplo de uma carta com todos os pontos essenciais assinalados. Foi feita a sua leitura em grande grupo, esclarecidas as dúvidas momentâneas, e foi ainda entregue em suporte de papel a estrutura que estava projetada no quadro assim como o tipo de saudação ou despedida adequado a cada situação e a cada recetor.

Em seguida, propusemos aos alunos a elaboração de uma carta informal, na qual cada criança se iria apresentar a um outro aluno, de outra escola. Esta atividade no início parecia interessante, uma vez que os alunos teriam uma boa hipótese de experimentar trocar correspondência com alguém que não conheciam, dando-se a conhecer, descrevendo por exemplo o sítio onde moravam, os seus gostos, as suas atividades de lazer, enfim tudo o que os alunos achassem pertinente. No entanto, esta atividade não foi totalmente concluída, uma vez que os alunos elaboraram de facto a carta, reformulámo-la em grande grupo, reescrevemo-la de novo, mas, por impedimentos que se prendem com o facto de não termos obtido resposta à nossa interpelação por parte da escola contactada, a troca de cartas não foi bem-sucedida.

Concluímos, assim, que apesar deste contratempo, a sessão foi muito gratificante, na medida em que os alunos tiveram contacto com um livro de grande qualidade estética e literária, que foram descobrindo à medida que o iam “lendo” de forma mais aprofundada, o que estimulou a sua sensibilidade artística e a sua competência leitora. Desta forma se promoveu a educação literária e estética em sala de aula, através de uma pedagogia

participativa em que os alunos eram sempre ouvidos e valorizados pelas suas intervenções. De igual modo, a sessão permitiu estabelecer a articulação com os domínios da oralidade (nomeadamente da expressão oral) e da escrita, o que se tornou verdadeiramente gratificante para os alunos e para o nosso desempenho profissional.

Para além de tudo isto, foi igualmente relevante o facto de os alunos poderem refletir sobre o crescimento, a vida e a morte através da leitura do livro e da partilha de ideias que foram fazendo oralmente, o que permitiu promover uma atitude crítica e reflexiva que consideramos fundamental no seu (futuro) percurso de vida.

Conclusão

Ser professor é ter a nobre missão de o ser.

José Dias Gabriel

Servem-nos de mote as palavras de José Dias Gabriel, professor de Português distinguido em 2010 com o Prémio Mérito de Carreira, para iniciarmos a nossa reflexão final sobre o processo que envolveu a nossa Prática de Ensino Supervisionada no 2º Ciclo do Ensino Básico e as conceções que fomos criando sobre a profissão que decidimos abraçar apesar dos constrangimentos que atualmente se colocam ao professor de qualquer nível de ensino.

Na verdade, e apesar do desencanto instalado entre a classe docente, devido a uma série de fatores que se vêm agudizando nas últimas décadas e que tornam periclitante a imagem do professor e o seu estatuto social; que desvalorizam a profissão docente e que provocam desânimo em muitos dos professores que estão inseridos no sistema educativo e nos que ainda não estão, move-nos, talvez por mantermos do ensino ainda uma visão positiva (e porventura utópica), a convicção que ser professor é de facto uma missão, como refere Dias Gabriel.

Embora conscientes das dificuldades que iremos encontrar no nosso percurso profissional, acreditamos que o professor tem um papel decisivo na formação de seres pensadores e críticos, com princípios e valores, com conhecimentos e competências que os ajudem a viver em sociedade, no exercício de uma cidadania plena. Sabemos que nem todos alunos se tornarão em pessoas bem formadas no futuro, que não conseguiremos, com a nossa intervenção, mudar totalmente mentalidades e comportamentos desviantes que ultrapassam a esfera da escola, que não conseguiremos “chegar” a todos de igual forma. Sabemos também que nem todos conseguirão desenvolver capacidades e adquirir competências que os transformem em adultos bem-sucedidos, social e profissionalmente. Mas, apesar dessas certezas que a nossa reduzida experiência docente nos permitiu já adquirir, não nos desviamos do rumo que delineámos, do sonho de querermos seguir aquilo que entendemos ser a nossa missão: ser professora.

A experiência que tivemos durante as PES em várias disciplinas – Português, Matemática, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal – contribuiu para

confirmar essa nossa vontade, embora nos tenhamos confrontado com uma realidade nem sempre favorável: turmas heterogêneas, alguns alunos com problemas e dificuldades cognitivas, socioafetivas, comportamentais e relacionais; normativas superiores por vezes demasiado rígidas que retiram ao professor tempo e disponibilidade para se preparar devidamente em termos científicos e pedagógicos, para criar materiais originais e adequados aos interesses e necessidades dos alunos; contextos familiares muito difíceis em termos socioeconómicos e outros.

Nos dois contextos em que estivemos inseridas, porém, tais dificuldades não nos demoveram e foi sobretudo a relação educativa que conseguimos manter com as crianças que nos fez continuar a acreditar. Na verdade, pensamos, como aliás a investigação nos demonstrou, que ser professor não é ser um transmissor de conhecimentos. O professor é, acima de tudo, um educador, alguém que promove o diálogo, a reflexão, a aquisição de aprendizagens e a construção de saberes através de uma pedagogia participativa que coloca ao aluno no centro do processo educativo. Em última instância, *o professor não ensina: promove a aprendizagem, ensina a aprender.*

O professor não debita conhecimentos fazendo tábua rasa do que as crianças já sabem. Essa visão retrógrada do professor que impunha a sua visão unilateral do conhecimento, não dando voz às crianças, está hoje completamente ultrapassada. O professor é, hoje em dia, alguém que promove o diálogo, com intencionalidade pedagógica, que incentiva e valoriza os seus alunos, as suas conquistas, as suas aprendizagens, as suas opiniões e que os apoia no seu processo de crescimento intelectual, afetivo e social.

No entanto, o professor não pode demitir-se da sua missão educativa deixando que os alunos o desrespeitem e desrespeitem os outros, que não tenham regras dentro (e fora) da sala, que desobedeçam ou que tenham atitudes impróprias... O professor deve gerir o grupo, fazer cumprir as regras de convivência social e ser assertivo, quando necessário. Só assim será respeitado e escutado pelos seus alunos.

Para além da sua atitude pedagógica e das opções metodológicas que necessita constantemente de rever e adequar a cada situação concreta, o professor deve apostar na sua formação acrescida e complementar, deve manter-se atualizado do ponto científico, deve estar a par das investigações que se vão realizando em particular na sua área disciplinar específica e consolidar o seu saber pedagógico. Por mais que a sua atitude pedagógica em sala de aula seja promotora de aprendizagens significativas para os alunos, se o professor não apostar na sua

formação, na permanente atualização dos seus saberes, dificilmente conseguirá ser um professor responsivo, capaz de ajudar os seus alunos a efetuar aprendizagens significativas.

É essa forma de encarar o ensino que mantemos depois de termos realizado a nossa Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Portalegre. Na verdade, a Prática ajudou-nos a perceber que é necessário que o professor esteja bem preparado e seguro do ponto de vista científico para conseguir dar resposta a eventuais dúvidas que se coloquem aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Se é certo que as suas opções metodológicas deverão ser norteadas pelos modelos curriculares e as pedagogias socioconstrutivistas que defendem que o aluno aprende melhor pela via da descoberta, não deixa de ser um facto, na nossa opinião, que o aluno não está sozinho nesse processo, precisando da ajuda do professor para progredir nessa aprendizagem.

Foi por isso que, nas PES das várias disciplinas em que realizámos a nossa intervenção, nos dois agrupamentos em que estivemos inseridas, tenhamos apostado continuamente na investigação, para que o nosso conhecimento científico se consolidasse ajudando-nos dessa forma a planear atividades adequadas aos diversos grupos com os quais trabalhámos. A metodologia de investigação-ação revelou-se uma mais-valia em todo o processo porque implicava movimentos constantes entre a investigação, a ação, a reflexão e a reformulação de estratégias que a observação participante e a tomada de notas nos permitiram presumir que seriam as mais adequadas. Recusámos a metodologia expositiva e transmissiva e apostámos fortemente numa pedagogia que transformasse o aluno num sujeito ativo e crítico.

Houve dificuldades, naturalmente. Alguma resistência de um ou outro aluno que não estava habituado a pensar e a refletir, mas a pouco e pouco foi visível uma evolução no envolvimento dos alunos (até dos mais resistentes).

Uma das maiores dificuldades de aprendizagem que observámos nos alunos foi ao nível da escrita. Isso verificava-se não só na disciplina de Português, mas em todas as outras, porque uma grande parte dos alunos escrevia pouco, não desenvolvia as suas ideias, não as estruturava logicamente, não sabia argumentar ou justificar uma opinião, não conseguia fazer a transposição do código oral para o escrito, entre outros problemas de expressão escrita. Naturalmente, alguns alunos já escreviam com correção e desenvoltura, pelo que se nos colocou o seguinte problema: de que forma o professor pode auxiliar os alunos com mais

dificuldades a superar as suas lacunas e simultaneamente a estimular os que têm mais facilidade na escrita de modo a não criar neles desmotivação?

Pareceu-nos que teríamos de adotar uma pedagogia diferenciada que atendesse às necessidades de uns e de outros, e que teríamos de partir de diferentes patamares em termos de motivação. A escrita criativa pareceu-nos ser a modalidade mais indicada para implementar atividades integradoras e significativas, que estimulassem o gosto de escrever e permitissem o desenvolvimento de outras competências inerentes ao processo de escrita de uma forma mais ampla. Essa ideia começou a ganhar forma no nosso pensamento e julgámos que seria mais eficaz delinear um projeto consistente e bem estruturado sobre escrita criativa.

Para além disso, e apesar de a literatura neste domínio frisar a importância da escrita criativa no contexto escolar, a observação participante dos contextos em que estivemos inseridas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada permitiu-nos concluir que, apesar de ser reconhecida pelos professores com uma forma de *motivação*, *incentivo* e *desbloqueio* para a escrita pelos professores titulares de turma, a escrita criativa não era frequentemente utilizada como estratégia para os seus planos de aula, uma vez que era encarada como mera atividade lúdica, descontextualizada, que permitia apenas a fruição, sem ter qualquer relação com os conteúdos programáticos e com as competências específicas (ou domínios) contempladas(os) nos documentos oficiais e programáticos que se encontram em vigor no domínio do ensino do Português. Tal como pudemos verificar, a escrita criativa era encarada como mera atividade lúdica que se traduzia apenas no prazer que os alunos daí extraíam, nos momentos “mortos” da aula que geralmente surgiam com a proximidade do final da sessão.

Durante a intervenção que realizámos no agrupamento de escolas de Arronches, procurámos adequar-nos (e dar continuidade) às opções da professora titular no que diz respeito à abordagem da escrita criativa. As atividades propostas surgiam quase sempre no final de algumas sessões. Apesar de serem propostas interessantes e de que os alunos, na sua maioria, gostavam, constatámos que não havia uma sequencialização das atividades propostas, sendo que o objetivo era essencialmente o de suscitar o prazer de escrever. A reação positiva dos alunos a grande parte das atividades propostas pela professora cooperante e depois durante a nossa intervenção fez-nos pensar que seria talvez mais vantajoso arquitetar um projeto devidamente estruturado e em que fosse possível estabelecer a articulação entre as várias competências (ou domínios da oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática, para usar a terminologia adotada pelas Metas Curriculares). Acontece que, por

constrangimentos que se prendiam com a gestão do tempo e a necessidade de cumprimento do Programa, tivemos de adiar esse projeto que tínhamos em mente.

Ou seja, o nosso projeto de investigação-ação surgiu assim na sequência da observação e da intervenção na PES de Português no agrupamento de escolas de Arronches, que nos deixou com vontade de concebermos e aplicarmos um projeto de escrita criativa que tivesse como propósito experimentar outras formas de abordar a escrita criativa com alunos que, *a priori*, já possuíam alguns hábitos de escrita, e com outros que simplesmente se recusavam a escrever por pudor ou por receio de serem penalizados devido aos problemas de expressão escrita que apresentavam.

Tendo manifestado, junto da Direção de Curso, a intenção de aplicar um projeto de escrita criativa no segundo contexto em que realizámos as PES de História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza, e tendo obtido o seu parecer favorável bem como o do professor cooperante de Português, delineámos então o nosso projeto de investigação-ação com o intuito de:

- a) despertar nos alunos o gosto pela escrita criativa e lúdica desbloqueando o receio da página em branco;
- b) ajudar os alunos a manipular estruturas linguísticas de forma criativa com o objetivo de produzir textos de diferente tipologia, a partir da leitura de textos literários e não literários;
- c) permitir aos alunos ativar mecanismos de compreensão que envolvem o processo redacional, dando-lhes a possibilidade de exercitarem as diversas fases do processo de escrita, incidindo particularmente na planificação e na revisão dos textos;
- d) consciencializar os alunos da complexidade do processo de escrita e da necessidade de corrigir, aperfeiçoar e reescrever os textos produzidos.

Em suma, foi nosso propósito que o projeto fosse concebido numa perspetiva integradora, articulando as várias competências contempladas no PPEB (e domínios previstos nas Metas Curriculares) e segundo uma lógica de complexidade crescente relativamente às propostas apresentadas. Para além disso, e de forma a dar coerência ao projeto, houve a necessidade de encontrar um tema aglutinador que fizesse sentido para as crianças e que se enquadrasse no Projeto Curricular de Turma. Esse tema surgiu naturalmente, na sequência dos conteúdos abordados anteriormente e tendo em conta o contexto em que o projeto seria implementado: a Primavera.

Da implementação do projeto demos conta ao longo do presente Relatório, de forma crítica e reflexiva, restando-nos apenas afirmar que permitiu dar a conhecer a alunos e professores que:

“[...] desbloquear a escrita não significa, apenas, suscitar a produção fácil e imediata e esgotá-la nesse primeiro gesto. Pelo contrário, a formação para a escrita implica tomar consciência de que escrever é difícil, exige apuro técnico, disciplina e autocontrole, capacidade de distanciamento crítico. Escrever é sempre reescrever sobre os textos próprios ou alheios” (Amor, 1993: 131).

Esta perspetiva do ensino da escrita veio corroborar as estratégias a que recorremos, nomeadamente a *partilha*, a *reflexão* e a *reformulação* das produções dos alunos, como meio de crescimento intelectual e social, uma vez que todo o processo implicou não só a aceitação de que o aperfeiçoamento de texto era necessário, mas também que a opinião de outros pode favorecer e enriquecer o *nosso* trabalho.

Neste sentido, pensamos ter conseguido estabelecer uma dinâmica interessante dentro da sala de aula, que permitiu a participação ativa dos alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem, adaptando sempre que necessário as estratégias e metodologias às necessidades dos alunos. Na verdade, e como refere Amor, “Só um jogo equilibrado da observação e treino parcelares e do ensaio da escrita integrado em novas situações poderá **habilitar o aluno para o exercício pleno e autónomo da escrita**³.” (1993: 131).

Acreditamos que o *lugar da escrita criativa* no ensino da Língua Portuguesa está em processo de mudança, deixando para trás a conotação restrita e redutora de atividade lúdica, de contemplação e fruição, para adotar uma postura cada vez mais coerente, que promove não só o prazer de escrever como permite a aquisição de competências nos diversos domínios. Poderemos assim dizer que o importante no ato de escrever não é obter um produto perfeito e imediato, mas, sim, seguir um processo que nos permita evoluir, crescer enquanto seres escreventes, sem provocar constrangimentos ou qualquer tipo de angústia, porque, conforme sublinha Claver:

³ Sublinhado nosso.

*“O importante é o processo:
o escrever e o riscar
o escrever e o mudar
o escrever e o tentar
o escrever e o arriscar
tornar o branco impuro
mas sem doer.”*

(Claver,1993:8)

Assim, e para concluir, diremos que todo o percurso relativo à nossa Prática de Ensino Supervisionada teve como base de sustentação a *reflexão* e a *adaptação* constante às necessidades dos alunos, tendo como especial enfoque a *pedagogia participativa*. Ser professor, para nós, é alimentar o espírito crítico e reflexivo dos alunos, o seu desejo de descoberta, é promover aprendizagens significativas e consistentes, é estimular a sua criatividade e o intelecto dos alunos, valorizar as suas conquistas e as suas opiniões, escutá-los e ensinar-lhes a escutar os outros, respeitá-los e ensinar-lhes a respeitar os outros, auxiliá-los a lidar com as frustrações e os fracassos, com as dúvidas e as angústias, mas é, acima de tudo, ensinar-lhes a técnica do voo e deixá-los voar.

É esse o professor que ambicionamos ser.

Bibliografia

Amor, Emília. (1993) “Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia”, 1ª Edição. Texto Editora: Lisboa.

Oliveira-Formosinho, J. (2000) *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Barbeiro, L. (2013). *Profundidade do processo de escrita*. *Educação & Comunicação*. Nº 5, 64 -76.

Barbeiro, L. e Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita – a dimensão textual*. Lisboa: ME/DGIDC.

Barros, E. (2008). *Escrita criativa: uma janela aberta para um novo mundo – Entrevista a Margarida Fonseca Santos*. *Noesis*. Nº 78, pp. 34-37.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bredorode Santos, M. (2008). *O paraíso na ponta do lápis*. *Noesis*. Nº 78, p.5.

Claver, R. 1993, “Escrever sem doer” – Oficina de redação, Editora: UFMG. Belo Horizonte.

Dewey, J. (1953). *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Fonseca, F. I. (1992). *A urgência de uma pedagogia da escrita*. *Máthesis*. Nº 1, pp. 223-251. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19971/2/irenefonsecamathesis1992000083609.pdf>

Franco, J. A. (1999). *A Poesia como Estratégia*. Porto: Campo das Letras.

Guedes, T. (2001). *Composição – Oh! Não*. 2ª ed. Lisboa: Caminho.

Leite, K. (2007). (Orto)grafia e revisão textual: os impasses da correção. Silva, A. et al (orgs.). *A Ortografia na Sala de Aula*. Belo Horizonte: Autêntica, pp.110 -125.

Leitão, N. (2008) As palavras também saem das mãos. *Noesis*. N°78, pp. 30-33.

MacNaughton, G., & Hughes, P. (2009). *Doing Action Research in Early Childhood Studies: a step by step guide*. Berkshire: MacGrawHill.

Matos, J. (2012). Escrita criativa. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/95/Cad_2EscritaCriativa.pdf?sequencia=2

Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

ME (2009). *Programas de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.

ME (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: DGE.

Mergulhão, T. e Soares, A. (coord.) (2010). *Programa Nacional de Ensino do Português – Relatório Final*. Portalegre: ESEP.

Mota, A. (2011). *Pretextos – Livro do Professor – 5º Ano*. 1ª Edição. Porto: Areal Editores.

Neres, J. (2011). Leitura como castigo. Disponível em <http://joseneres.blogspot.pt/2009/04/leitura-leitura-e-leitura.html>

Niza, Sérgio (coord.) (1998). *Criar o Gosto pela Escrita – Formação de Professores*. Lisboa:ME/DEB.

Norton, C. (2001). *Os Mecanismos de Escrita Criativa*. Lisboa: Temas e Debates.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional de Professores. In J. Formosinho (org.), *Formação de Professores* (pp. 221-284). Porto: Porto-Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009a). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso* (pp.80-98). Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira Formosinho, T. Morchida K., & M. Appezzato P., *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 13-36). SãoPaulo: ARTMED.

Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. Porto: Porto Editora.

Pereira, L. (2008). *Escrever com as Crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

Ponte, J. & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática no 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rigolet, S. (1998). *Para uma aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.

Santos, A. e Balancho, M. (1988). *A Criatividade no Ensino do Português*. 2ªed. Lisboa: Texto Editora.

Sim-Sim, I. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME/DEB.

Silva, A. et al (orgs.) (2007). *A Ortografia na Sala de Aula*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, C. (2011). *A Dinamização da Escrita no Ensino Básico*. Lisboa: Universidade Aberta.

Silva, P. et al (2011). *Dito e Feito – Língua Portuguesa 5º Ano*. Porto: Porto Editora

SPRADLEY, James P. (1980). *Participant Observation*. Orlando- Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Suassuna, L. e Bezerra, M. (2010) *Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas*. *Estudos de Avaliação em educação*. São Paulo, v. 21, n. 47, p.

611-628, set./dez. 2010. Disponível em

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1611/1611.pdf>

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Anexos