



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

**O ENSINO DA ESCRITA EM PORTUGUÊS LÍNGUA
MATERNA E ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA**
Os novos desafios da sociedade em rede

Jorge Pedro da Silva Patrício Ferreira

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em
**Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário**
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Professor Doutor Paulo Osório

Covilhã, outubro de 2016

Aos meus professores.

Aos meus alunos.

Agradecimentos

À Escola Secundária Quinta das Palmeiras: direção, professores, funcionários e alunos. Estive convosco de coração e é no coração que vos levo, alimentando a esperança de voltar um dia.

À Professora Doutora Maria Luísa Branco, por me ter ajudado a pensar a educação para lá das ideias feitas que carregava comigo.

Ao Professor Doutor Gabriel Magalhães, por me ter demonstrado que a principal tarefa do professor é trabalhar a alma de quem aprende.

Ao professor Doutor João Carlos Correia, pelas preciosas sugestões bibliográficas.

A todos os meus professores da Universidade de Aveiro e da Universidade da Beira Interior.

Aos alunos da Escola Secundária Quinta das Palmeiras a quem tive o prazer de dar aulas.

Aos quinze magníficos que fizeram da Oficina de Escrita uma experiência inesquecível: Ana Agostinho, Cristina Pinto, Celso Fuinhas, Carolina Pombo, Francisco Babtista, Helena Monteirinho, Inês Baia, João Ferreira, José Pires, Lina Rodrigues, Maria Beatriz Simão, Margarida Rodrigues, Mariana Fidalgo, Mariana Rita Fernandes e Verónica Paiva.

À professora Albertina Leitão, pela confiança que sempre depositou em mim.

À minha colega Manuela Aguilar, pela cooperação e amizade desinteressadas.

Ao Professor Doutor Paulo Osório, pela sua disponibilidade constante e por ter sido sempre uma fonte de incentivo ao longo deste percurso, aconselhando sem impor, ajudando-me, com bom humor e pragmatismo, a encontrar o meu próprio caminho.

Às professoras Alice Carrilho e Verónica Cruz, por terem sido um modelo de excelência, por todo o tempo que me dedicaram, por terem acreditado em mim, pela liberdade que me deram de mergulhar no risco e pela mão que me estenderam para emergir em terra firme.

“O que se desenha no horizonte? - Um século das horas extraordinárias, da dúvida, da fuga massiva. Mas não vale lamentar-se e é indecoroso baixar a cabeça. O dever de ser feliz é mais válido que nunca em tempos como os nossos. O verdadeiro realismo da espécie consiste em não esperar menos da inteligência do que aquilo que se exige dela.”

Peter Sloterdijk *in O Estranhamento do Mundo*

Resumo

Este relatório não pode entender-se separado da nossa prática pedagógica, como estagiários de Português e Espanhol, na Escola Secundária Quinta das Palmeiras durante o ano letivo 2015/2016. Procura, assim, ser um reflexo não apenas do trabalho que desenvolvemos nas nossas aulas, mas também de algumas questões de fundo que não podem desligar-se da nossa prática, ora por terem sido levantadas por ela, ora por estarem na base de algumas das opções tomadas.

A era digital provocou uma clivagem entre as novas gerações, as dos *nativos digitais*, e as anteriores, dos *imigrantes digitais*, cujas consequências se têm vindo a sentir no ensino. A adequação do sistema de ensino às novas realidades dos alunos terá de passar, antes de mais, pela compreensão das suas experiências, modo de pensar e expectativas, pois só assim se poderão definir as metodologias e estratégias corretas. Disso se ocupará o primeiro capítulo do nosso relatório.

O segundo capítulo será dedicado à escrita, com especial atenção aos modelos processuais que a explicam e que sustentam a sua didática. Procurará refletir acerca das implicações da era digital na escrita e no seu ensino, tentando criar pontes entre as práticas atuais e as novas realidades. A discussão teórica será complementada com alguns exemplos de atividades desenvolvidas em contexto escolar, em que a escrita criativa, e não o uso de tecnologias, desempenhará o papel fulcral.

O terceiro capítulo incidirá sobre a prática pedagógica na Escola Secundária Quinta das Palmeiras e, mais do que uma descrição exaustiva das aulas ministradas e atividades desenvolvidas, destacará, de umas e outras, o que se considera mais relevante do ponto de vista didático. O problema de partida que dá início ao nosso relatório esteve sempre presente nas decisões que fomos tomando, não tanto quanto ao que ensinámos, mas antes ao modo como o fizemos.

Palavras-chave

Nativos digitais, imigrantes digitais, didática da escrita, escrita criativa.

Resumen

Este informe no puede entenderse separado de nuestra práctica docente, como profesores en prácticas de Portugués y de Español, en el Instituto de Enseñanza Secundaria Quinta das Palmeiras durante el curso 2015/2016. Por lo tanto, pretende ser un reflejo no solo del desarrollo de nuestras clases, sino también de algunos problemas fundamentales que no pueden desconectarse de nuestra práctica, ya sea porque ahí tuvieron su origen, o porque están en la base de algunas de las opciones tomadas.

La era digital ha causado una fractura entre las nuevas generaciones, los *nativos digitales*, y las anteriores, *los inmigrantes digitales*, cuyas consecuencias se han sentido en la enseñanza. La adecuación del sistema educativo a las nuevas realidades de los estudiantes implicará, en primer lugar, la comprensión de su experiencia, manera de pensar y expectativas, porque solo así se podrán establecer las metodologías y estrategias adecuadas. De esto se ocupará el primero capítulo de nuestro informe.

El segundo capítulo estará dedicado a la escritura, con especial atención a los modelos de procedimiento que explican y apoyan su enseñanza. Se pretende reflexionar sobre las implicaciones de la era digital en la escritura y en su enseñanza, tratando de crear puentes entre las prácticas actuales y las nuevas realidades. La discusión teórica se complementará con algunos ejemplos de actividades realizadas en la escuela, en las que la escritura creativa, y no el uso de la tecnología, será el eje.

El tercer capítulo se centrará en la práctica de la enseñanza en el Instituto de Enseñanza Secundaria Quinta das Palmeiras, donde en lugar de una descripción exhaustiva de las clases y actividades, se destacará, de unas y otras, lo que se considere más relevante para la enseñanza. La cuestión inicial de nuestro informe siempre ha estado presente en las decisiones que hemos tomado, no tanto en cuanto a lo que enseñamos, sino más bien a la forma como lo hemos hecho.

Palabras clave

Nativos digitales, inmigrantes digitales, enseñanza de la escritura, escritura creativa.

Índice

Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Resumen	vii
Lista de Figuras	xi
Lista de Anexos	xii
Lista de Acrónimos	xiii
Introdução	1
Capítulo 1- Quem são os nossos alunos? Nativos Digitais vs. Imigrantes Digitais	3
1.1. Nativos e Imigrantes	4
1.2. O Acesso à Informação	5
1.3. A Multitarefa	6
1.4. Em Rede	7
1.5. As Fontes	7
1.6. Trabalho é Trabalho?	8
1.6. O Futuro é Agora	9
Capítulo 2 - Novos Desafios. O Ensino da Escrita aos Nativos Digitais	10
2.1. Uma Aproximação ao Problema	11
2.1.1. Novas Realidades	11
2.1.2. A Escrita e o Seu Ensino	11
2.2. A Escrita Enquanto Processo	12
2.2.1. O Modelo de Flower e Hayes (1980)	12
2.2.1.1. A Leitura do Modelo	13
2.2.1.2. O Contexto de Produção	14
2.2.1.3. A Memória de Longo Termo do Escrevente	14
2.2.1.4. A Planificação	14
2.2.1.5. A Textualização	15
2.2.1.6. A Revisão	15
2.2.1.7. O Mecanismo de Controlo	15
2.2.2. O Estudo da Escrita enquanto Processo Cognitivo	15
2.2.2.1. Um Novo Enquadramento	16
2.2.2.2. A Abordagem Sociocultural	17
2.3. A Didática da Escrita	18
2.3.1. Alguns Princípios Orientadores para a Prática Didática	18
2.3.2. Estratégias para o Ensino da Escrita	19

2.3.3. A Competência Compositiva	20
2.3.4. Técnicas de Desenvolvimento Textual	20
2.3.4.1. A Planificação	20
2.3.4.2. A Textualização	21
2.3.4.3. A Revisão	22
2.3.3.4. Uma Nota Final	23
2.4. A Escrita na Era Digital: Novos Desafios para o Ensino	23
2.4.1. Novas Possibilidades	23
2.4.2. Novos Problemas?	24
2.4.2.1. A Escrita Virtual	24
2.4.2.2. Os Emoticons	26
2.4.2.3. Os Nativos Digitais e a Escrita: Algumas Considerações Finais	28
2.5. A Escrita Criativa: Casos Práticos	28
2.5.1. A Oficina	29
2.5.1.1. O Cadáver Esquisito	30
2.5.1.2. Fernando Pessoa em 140 Caracteres	32
2.5.1.3. Crítica Incendiária	33
2.5.1.4. Je Est Un Autre	34
2.5.1.5. E Se Lançássemos Um Livro?	35
2.5.2. A Escrita Criativa numa Aula de Espanhol Língua Estrangeira	36
2.5.3. A Escrita Criativa numa Aula de Português Língua Materna	39
2.5.4. Alguns Apontamentos Finais	41
Capítulo 3 - A Prática Pedagógica	43
3.1. A Escola Secundária Quinta das Palmeiras	44
3.1.1. Caracterização da Escola	44
3.1.2. O Centro Tecnológico em Educação e a Biblioteca Escolar	46
3.2. As Nossas Aulas	47
3.2.1. As Aulas de Português	47
3.2.1.1. A Professora Cooperante: Alice Carrilho	47
3.2.1.2. A Planificação das Aulas de Português	48
3.2.1.3. Os Programas	48
3.2.1.4. Os Manuais	49
3.2.1.5. As Aulas de Português do 1º Período	
<i>Sermão de Santo António</i> de Padre António Vieira	49
3.2.1.5.1. A Nuvem de Palavras	50
3.2.1.5.2. Esquematização de uma Estruturação Sintática	50
3.2.1.6. As Aulas de Português do 2º Período	
<i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett	51
3.2.1.6.1. Motivação para a Leitura	52

3.2.1.6.2. A Importância dos Retratos: uma Proposta de Análise	53
3.2.1.6.3. Quem És Tu?	54
3.2.1.7. As Aulas de Português do 3º Período	
<i>História Trágico-Marítima “As terríveis aventuras de Jorge Albuquerque Coelho”</i>	55
3.2.1.8. Reflexão sobre as Aulas de Português	56
3.2.2. As Aulas de Espanhol	56
3.2.2.1. A Professora Cooperante: Verónica Cruz	56
3.2.2.2. Aulas de Espanhol: Programa, Planificações e Manuais	57
3.2.2.3. As Aulas de Espanhol do 1º Período “Los Tiempos Libres”	57
3.2.2.3.1. Contraste Português/ Espanhol: Descrição de Ações em Decurso	58
3.2.2.3.2. Cara de Póquer e Outras Expressões Coloquiais	58
3.2.2.4. As Aulas de Espanhol do 2º Período “Periodista por un día”	59
3.2.2.5. As Aulas de Espanhol do 3º Período “Un mundo de tecnologías”	59
3.2.2.5.1. A Tarefa Final	60
3.2.2.5.2. Contraste Português/ Espanhol: Expressão de Finalidade	61
3.2.2.6. Reflexão sobre as Aulas de Espanhol	61
3.3. Outras Atividades	62
3.3.1. Semana da Leitura	62
3.3.1.1. Ler Sem Ter Prazer, Assim Não Pode Ser! - Uma Manifestação	63
3.3.1.2. O Lançamento do Livro	64
3.3.1.3. Pé de Livro	65
3.3.2. <i>Frei Luís de Sousa</i> - Uma Palestra	65
3.3.3. El Club de Español	66
3.3.4. Cesário-Campos-Cesariny: Aula Aberta	68
3.3.5. Educação para a Cidadania	69
Conclusão	70
Referências	72
Anexos	75

Lista de Figuras

Figura 1 - Figura 1 - Modelo processual da escrita (Flower e Hayes, 1981: 370)	13
Figura 2 - O novo modelo (Hayes, 1996: 4)	16
Figura 3 - Estratégias para o ensino da escrita (adaptado de Barbeiro e Pereira, 2007: 9)	19
Figura 4 - Oralidade vs. Escrita Virtual vs. Escrita (adaptado de Baptista <i>et al.</i> , 2011: 17)	25
Figura 5 - Exemplo de emoticons	26
Figura 6 - OMG Shakespeare Box	27
Figura 7 - Imagens criadas para uma atividade de escrita em aula de Espanhol	37
Figura 8 - Texto elaborado por alunos em aula de Espanhol	38
Figura 9 - Esquema utilizado na análise de “As terríveis aventuras de Jorge Albuquerque Coelho”	39
Figura 10 - Imagem inicial do site da Escola Secundária Quinta das Palmeiras	44
Figura 11 - Biblioteca Escolar da Escola Secundária Quinta das Palmeiras	46
Figura 12 - Nuvem de palavras do exórdio do <i>Sermão de Santo António</i>	50
Figura 13 - Esquematização da estruturação de um excerto do <i>Sermão de Santo António</i>	51
Figura 14 - A importância dos retratos no <i>Frei Luís de Sousa</i>	53
Fig.15 - <i>Os Lusíadas</i> vs. <i>História Trágico-Marítima</i>	55
Figura 16 - Ação a decorrer - contraste Português/Espanhol	58
Figura 17 - Expressões coloquiais relacionadas com jogos de cartas	59
Figura 18 - Ampliação léxica - negócios e tecnologias	60
Figura 19 - Expressão de finalidade - contraste Português/Espanhol	61
Figura 20 - Programa da Semana da Leitura na Escola Secundária Quinta das Palmeiras	62
Figura 21 - Manifestação durante a Semana da Leitura	63
Figura 22 - Lançamento do livro com textos realizados na Oficina de Escrita	64
Figura 23 - Cartaz da atividade Pé de Livro	65
Figura 24 - Cartaz da palestra À Conversa sobre <i>Frei Luís de Sousa</i>	66
Figura 25 - Cartaz divulgativo do Club de Español	66
Figura 26- Intertextualidade Cesário-Cesariny	68
Figura 27- O Labirinto da linguagem - aula de cidadania	69

Lista Anexos

Anexo 1 - Alguns materiais produzidos para as aulas de Português do 1º período	76
Anexo 2 - Alguns materiais produzidos para as aulas de Português do 2º período	77
Anexo 3 - Alguns materiais produzidos para as aulas de Português do 3º período	82
Anexo 4 - Alguns materiais produzidos para as aulas de Espanhol do 1º período	83
Anexo 5 - Alguns materiais produzidos para as aulas de Espanhol do 2º período	85
Anexo 6 - Alguns materiais produzidos para as aulas de Espanhol do 3º período	86
Anexo 7 - Plano de uma aula de Português	88
Anexo 8 - Plano de uma aula de Espanhol	89
Anexo 9 - Escrita criativa - textos dos alunos em aula de Espanhol	90
Anexo 10 - Escrita criativa - textos dos alunos em aula de Português	95
Anexo 11- Escrita criativa - livro produzido na Oficina de Escrita	98

Lista de Acrónimos

ESQP	Escola Secundária Quinta das Palmeiras
CTE	Centro Tecnológico em Educação
BE/CRE	Biblioteca Escolar/ Centro de Recursos em Educação
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
UBI	Universidade da Beira Interior

Introdução

“Ama como a estrada começa”

Mário Cesariny in *Pena Capital*

Este relatório é o culminar de um mestrado e pretende-se que incida essencialmente sobre o seu segundo ano, o da prática pedagógica na Escola Secundária da Quinta das Palmeiras, mas a reflexão que ele exige leva-nos a começar exatamente pelo princípio. Numa das primeiras aulas de História e Teoria da Educação, ministrada pela Professora Doutora Maria Luísa Branco, foi entregue a cada um dos alunos um pequeno papel contendo duas frases que representavam algumas das antinomias através das quais a educação se foi discutindo e construindo ao longo dos séculos, que deveriam ser comentadas na aula seguinte. A antinomia que nos coube, “A escola é uma preparação para a vida (Educação tradicional) / A escola é vida. (John Dewey)”, marcou, pois, indelevelmente o início da nossa caminhada, e contribuiu para as nossas primeiras reflexões acerca do complexo mundo da educação: em que tipo de ensino acreditamos e que tipo de professores queremos ser? Independentemente da posição em que nos coloquemos, nos tempos atuais, e no futuro, a tecnologia fará inevitavelmente parte da equação, pelo que fica resolvida a aparente antinomia lançada à discussão por David Warlik, no blog *Two Cents Worth*, em 29 de agosto de 2006:

1. Can a teacher be a good teacher without using technology? A resounding "YES!"
 2. Is a teacher who is not using technology doing their job? An emphatic "NO!"
- (<http://2cents.onlearning.us/?p=578>)

Marc Prensky formula, talvez, a mais pertinente das questões com que o ensino se debate atualmente: “Our students have changed radically. Today’s students are no longer the people our educational system was designed to teach” (2001a: 1). No centro desta clivagem estão os conceitos de *nativos digitais* e *imigrantes digitais*, popularizados por Prensky, que passaram a integrar o vocabulário de quem quer seriamente discutir o presente e o futuro da educação.

No primeiro capítulo do nosso relatório, tentaremos perceber quem são estes novos alunos e defenderemos que a utilização das novas tecnologias, sendo imperiosa, não resolve por si as dificuldades de comunicação entre professores e alunos, já que o mais importante será perceber em que medida as experiências pessoais destes últimos, em permanente contato com o mundo digital, alteraram a sua forma de pensar e, conseqüentemente, as suas expectativas relativamente ao ensino. O segundo capítulo incidirá sobre o ensino da escrita e as possibilidades de adequar os seus princípios didáticos, que continuam a ser válidos, às novas realidades sociais. Dela farão parte três exemplos de aplicação prática de estratégias da escrita criativa que, como defenderemos, poderá desempenhar um papel fundamental no

ensino da escrita aos *nativos digitais*. Terminaremos com o terceiro capítulo que, descrevendo mais minuciosamente a prática pedagógica, tentará ser mais do que uma simples súmula das aulas ministradas e das atividades em que estivemos envolvidos, destacando de umas e outras as que se consideram mais relevantes. Procuraremos, ainda, deixar bem claro o papel fundamental das professoras cooperantes na nossa formação, bem como o ambiente absolutamente propício que encontramos na Escola Secundária Quinta das Palmeiras, que muito contribuiu para o sucesso do nosso estágio.

Assim, os nossos principais objetivos foram:

- refletir acerca da influência das tecnologias na experiência de vida dos nossos alunos e nas suas expectativas em relação ao ensino;
- perceber quais as implicações da era digital para a escrita e as respostas que a escola pode oferecer na sua didática;
- demonstrar em que medida conseguimos aplicar, na prática, os nossos conhecimentos acerca das metodologias de ensino de modo a dar, também, resposta aos problemas levantados;
- destacar a importância deste estágio pedagógico na nossa formação enquanto futuros professores;
- analisar criticamente a nossa prática pedagógica.

Encerramos esta introdução voltando novamente ao início. As nossas reflexões e experiências levam-nos a acreditar, na linha de Dewey, que “O ponto de focagem da atuação do professor não é a matéria de estudo em si mesma e por si mesma mas o encontrar de ligações entre ela e a experiência atual do estudante que permite um alargamento efetivo dessa experiência” (Branco, 2010: 606). Questão que ganha ainda mais pertinência num tempo em que a experiência dos alunos difere, por vezes radicalmente, do sistema que foi pensado para os ensinar. No que fomos podendo conhecer sobre as várias teorias da educação temos encontrado um ponto comum, mais ou menos explícito, que é o otimismo inerente a todas, a ideia de que é possível ensinar e de que é possível melhorar o mundo através do ensino. Acreditamos que ser professor implica transportar dentro essa utopia e, mais importante, a obrigação de transformar esse lugar nenhum num *tópos* bem concreto: a escola.

Capítulo 1

Quem são os nossos alunos?

Nativos Digitais vs. Imigrantes Digitais

1.1. Nativos e Imigrantes

Fenando Azevedo, no sétimo capítulo do livro *Metodologia da Língua Portuguesa*, deixa alguns conselhos práticos aos futuros professores de língua portuguesa, mas facilmente generalizáveis a qualquer professor de qualquer área, dos quais destacamos o seguinte: “Conhecer os alunos, as suas comunidades, as suas expectativas e necessidades.” (Azevedo: 2010: 124). Defende o autor que este conhecimento é fundamental para a adequação das escolhas metodológicas aos alunos concretos. Prensky (2001a) sugere que o grande problema com que se debate atualmente o ensino é o facto de os atuais alunos não serem já aqueles para quem o sistema de ensino foi pensado, afirmando que assistimos a uma mudança com contornos muito mais radicais que as normais idiosincrasias de cada geração faces às anteriores. As mais recentes gerações nasceram e cresceram imersas num ambiente dominado pelas novas tecnologias digitais (computadores, videojogos, telemóveis, etc.) e a sua experiência de vida difere radicalmente da das gerações predecessoras. Esta realidade fará destas novas gerações *nativos digitais*, conceito que se opõe ao de *imigrantes digitais*. Acrescenta Prensky que o alcance e a profundidade destas diferenças deverão ser o cerne das preocupações na área do ensino. O autor, baseando-se em estudos da área da neurobiologia, aventa inclusivamente a possibilidade de estarmos perante diferenças físicas na estrutura cerebral. Mas, venha ou não a confirmar-se essa hipótese, estamos certamente na presença de diferentes padrões de pensamento, facto que empiricamente grande parte dos professores já pressentiu nos últimos anos no contacto com os alunos.

Há uma nova língua que para as gerações anteriores, por grandes que sejam o seu fascínio e adesão às novas realidades digitais, terá sempre algo de estrangeiro. Os *imigrantes digitais*, diz-nos Prensky, transportam consigo uma *pronúncia* que os prende ao passado, o que tentaremos demonstrar com um exemplo que nos é bem próximo. É habitual encontrarmos nos e-mails que recebemos desta universidade, em letra miúda, a seguinte nota de rodapé “*UBI amiga do ambiente: Antes de imprimir este e-mail pense bem se tem mesmo que o fazer. As árvores são um bem imprescindível.*” Para um *nativo digital* a questão ecológica é de somenos, são os *imigrantes* que continuam a acreditar que um e-mail se torna “mais real” quando impresso. É uma das marcas da sua pronúncia. E neste, quase anedótico, exemplo podemos já pressentir que as dificuldades de comunicação radicam não tanto numa diferente maneira de falar, mas antes num diferente modo de pensar. É, por isso, fundamental que se perceba que o uso das tecnologias pode servir como um elemento facilitador do ensino, mas não resolve, por si, absolutamente nada. A projeção de uma apresentação em *Powepoint* pode nada acrescentar de significativo à escrita tradicional no quadro. Uma aula que consista apenas na leitura do texto que simultaneamente se apresenta é uma aula cujo aborrecimento e pouca utilidade não serão nunca atenuados pelo brilho de um projetor.

Antes de analisarmos em pormenor algumas das diferenças fundamentais entre *nativos* e *imigrantes* gostaríamos de deixar bem clara uma ideia. A ilusão de que todos os

problemas se resolvem com a progressiva substituição dos professores Imigrantes pelas novas gerações de professores *nativos* é manifestamente perigosa. Se o processo de comunicação estaria assegurado por todos falarem a mesma *língua*, algo de absolutamente fundamental pode ficar em risco. Se é inegável que as novas gerações adquiriram toda uma nova gama de capacidades e destrezas não é menos verdade que algo também se foi perdendo: a capacidade de reflexão. Essa questão torna o momento atual profundamente decisivo. É fundamental que respeitando e aproveitando a experiência e as capacidades das novas gerações se consiga levá-las mais longe, adaptando a linguagem e as metodologias às suas expectativas, mas não abdicando dos princípios fundamentais da educação.

1.2. O Acesso à Informação

O modo como acedem à informação é um traço absolutamente distintivo dos *nativos digitais* e que se torna decisivo na formação de padrões de pensamento que divergem dos das gerações anteriores. Os novos alunos estão habituados a aceder à informação de modo rápido, quase imediato, facto que é permitido não só pelo crescimento exponencial que a velocidade da internet tem vindo a sofrer nos últimos anos, mas também pelo facto de esse acesso poder ser feito numa miríade de equipamentos em que a portabilidade passou a ser dominante. O acesso à informação perdeu também a habitual sequencialidade e ganhou um traço de aleatoriedade que pode ser entendido, por exemplo, na questão do hipertexto que fornece um terceiro eixo às possibilidades de leitura, tornando-a tridimensional, como nota David Warlick (2004: 22). Outra das diferenças é que no acesso à informação os *nativos* privilegiam a imagem como ponto de partida, ao contrário dos *imigrantes* que mesmo perante a existência de imagens tendem a valorizar o texto.

É fundamental perceber como deve o professor *imigrante digital* posicionar-se perante estes dados, de modo a que possa adotar metodologias que aproveitem as mais valias dos seus alunos, mas que não deixe nunca de tentar colmatar algumas lacunas inerentes ao seu modo de aceder à informação. Sejamos claros num ponto: nem os professores poderão adquirir as destrezas que os seus alunos possuem, e que advêm de anos de prática e experiência pessoal com as tecnologias, nem se pode esperar que estes últimos deem um passo atrás para um território que para eles nunca existiu. A estratégia do passo a passo que é habitualmente seguida ao fornecer informações novas aos alunos pode facilmente entrar em choque com os seus hábitos e, o que parecia ser o modo mais seguro de trilhar um caminho, pode rapidamente transformar-se num fator de desmotivação. O entendimento do papel do professor enquanto facilitador do processo de aprendizagem e não mero fornecedor de conteúdos ganha, neste ponto, especial relevância. A habilidade de ler em três dimensões que os novos alunos possuem deve ser não só aproveitada, mas também estimulada porque esta capacidade de lidar simultaneamente com muitos dados pode constituir-se como um valor acrescentado da informação obtida. O esforço do professor deve incidir no modo como os alunos processam e manejam a informação obtida e não tanto no modo como o fazem. Mas

se estas novas maneiras de aceder à informação podem comportar algumas vantagens não estão isentas de problemas. Nicholas Carr (2008) torna um deles bastante claro ao referir-se à expressão *surfing the web* que não perde pertinência se usarmos o termo habitualmente utilizado em português, *navegar*, afirmando que nele se vislumbra, desde logo, um carácter de superficialidade. O que referimos, então, como terceiro eixo na leitura não representa maior profundidade, mas apenas acesso a novas camadas de superfície.

Como nos dizem Martins e Azevedo (2013: 109) é comum que se encontrem referências a vários tipos de literacia, como por exemplo, a icónica, a musical ou a literária e, acrescentamos nós, a digital. Mas, sejam quais forem os adjetivos que se anexem, a questão central continua a ser o substantivo. E se no campo do digital são os alunos os verdadeiros peritos, e só observando-os e escutando-os poderá o professor aproximar-se deles e da sua linguagem, o seu papel continua a ser central e decisivo nas questões centrais da aprendizagem e da sua integração eficaz em variados contextos, ou seja, na transformação do conhecimento desta *nova língua* em verdadeira competência comunicativa.

1.3. A Multitarefa

Ao afirmarmos que o acesso à informação pelos *nativos digitais* se revestia de algum carácter de aleatoriedade, tivemos em conta não apenas a questão das múltiplas ligações permitidas pelo hipertexto, mas também o facto de estes estarem habituados e preferirem processar mais do que uma coisa de cada vez. Perante este dado, a primeira reacção dos *imigrantes digitais* será duvidar da eficácia deste processo, uma vez que para eles se afigura como praticamente impossível. A dispersão que os *imigrantes* experimentam quando tentam realizar atentamente mais do que uma tarefa não faz parte da realidade dos *nativos digitais*. Este ambiente multitarefa está absolutamente integrado na sua experiência pessoal e não são os constantes desvios de uma tarefa em direção a outras que os impedem de ser eficazes. Mas conseguir fazer várias coisas ao mesmo tempo não é o mesmo que conseguir fazer toda e qualquer coisa ao mesmo tempo. Os nossos alunos conseguirão realizar eficazmente várias tarefas se cada uma delas for o suficientemente estimulante para manter o seu interesse. Não queremos com isto dizer que o professor deva, em aula, permitir que os alunos possam, por exemplo, trocar mensagens ou atualizar o seu perfil do *Facebook*. Mas não tenhamos também a inocência de acreditar que não o acabarão por fazer quando não se sentem suficientemente estimulados com as experiências que lhes são proporcionadas em aula. E devemos também perceber que fora da aula tudo o que lhes pedirmos que façam estará em competição com uma série de tarefas que lhes poderão interessar mais. Na altura de definir as suas estratégias e metodologias os professores deverão ter em conta que os seus alunos conseguem realmente trabalhar num ambiente de multitarefas e que, por nisso encontrarem um estímulo, poderão também ser eficazes. A possibilidade de distração sempre existiu numa simples janela da sala de aula e nunca se resolveu por mandar fechar as janelas.

1.4. Em Rede

As redes sociais, os chats e as mensagens instantâneas fazem parte do dia-a-dia das novas gerações. No mundo dos *nativos digitais* atenuou-se o *aqui* e instalou-se o *agora*, onde quer que estejam eles conseguem estar sempre ligados uns aos outros. E não se trata apenas da interação social ou lúdica, esta permanente rede de contactos integra também a forma como estão habituados e preferem trabalhar. Uma das vantagens desta existência em rede é a de, através dela, ser possível ampliar as possibilidades da aprendizagem cooperativa, cujas vantagens, como refere Azevedo, “ressaltam da investigação e das práticas na escola” (2010: 49). A nossa sugestão não é que a interação através dos meios digitais venha a substituir o contacto face-a-face, que é uma das mais valias da aprendizagem cooperativa, outrossim que a complemente. Nesta constante interação em rede não deveremos ver apenas vantagens pois, como refere Nicholas Carr (2008), ela não garante por si um alargamento de horizontes e pode até implicar o inverso quando, por exemplo, leva à procura e formação de comunidades virtuais que ao invés de promoverem o debate se limitam a agregar um pensamento único que pode ir do inocente fascínio por uma banda de música às perigosas ideias extremistas, como vem sendo cada vez mais frequente. O que parecia um enorme mundo pode rapidamente tornar-se na mais pequena das aldeias. Também aqui é decisivo o papel do professor, cabe-lhe a árdua tarefa de introduzir no *novo* mundo dos seus alunos essas *antigas*, mas imprescindíveis, ferramentas: reflexão e pensamento crítico.

1.5. As Fontes

Quantas vezes não ouvimos já alguns professores queixarem-se de que “eles copiam tudo da internet”? Tomemos esta questão como ponto de partida para traçar outra distinção entre *nativos* e *imigrantes digitais*. Enquanto os primeiros privilegiam o material impresso como fonte segura para a aquisição de informações, os segundos valorizam essencialmente e quase exclusivamente o *online*. Procuremos agora um equilíbrio. É óbvio que a informação não deixa de ser válida por ser obtida *online*, saibam os professores dotar os alunos da capacidade de analisar criticamente essa informação, separar o trigo do joio, e muito importante, referenciar devidamente as fontes. É preciso ainda incentivar os alunos a não se ficarem pelo *comentário ao comentário* sempre que está em causa um texto que pode, e deve ser lido integralmente na sua versão original, como já antes era necessário fazê-los entender que ler o resumo de uma obra literária estava muito longe de ler a obra. É fundamental fazê-los entender o que está em causa quando se plagia, seja com os traços de crime da intencionalidade ou os da triste ignorância do acidente. Mas este, convenhamos, não foi um problema criado pela era do digital, que apenas o ampliou e, não menos grave, o relativizou. É importante também que os *nativos digitais* entendam que as possibilidades quase infinitas de armazenamento da internet não são uma garantia de que seja possível encontrar tudo

online, pois nunca poderemos separar o fornecimento de serviços digitais dos interesses comerciais envolvidos. A aparente perfeição dos algoritmos que orientam as nossas pesquisas esconde também o perigo de afunilar o nosso conhecimento, pois partindo do nosso histórico de pesquisas devolvem-nos versões repetidas do mesmo, decidindo por nós aquilo que somos capazes de encontrar. É também premente a discussão sobre os direitos de autor neste mundo digital e que não se resolve proibindo softwares de troca de ficheiros e encerrando sites de fornecimento de conteúdos que rapidamente serão substituídos por outros. É também tarefa dos professores desenvolver nos alunos a consciência crítica em relação a este assunto, que encontra aqui um paralelismo com a questão do plágio. É possível cometer um crime sem ser apanhado. E é possível decidir não o fazer.

1.6. Trabalho é Trabalho?

Stanley é um empregado de escritório de uma grande companhia com um trabalho simples. Stanley é, mais precisamente, o empregado 427 e o seu trabalho consiste em sentar-se ao computador e, seguindo as ordens fornecidas pelo monitor, ir carregando em teclas pela ordem que lhe é indicada. Repetidamente, todos os dias, este é o trabalho de Stanley. E Stanley é feliz. É feliz? (Texto nosso.)

À primeira vista, poderíamos pensar que o parágrafo acima é uma tentativa incipiente de conto inspirada por um qualquer pesadelo kafkiano. Mas é apenas a melhor maneira que encontramos de descrever um jogo de computador, *The Stanley Parable* (disponível em <https://www.stanleyparable.com/>), que se constitui como uma experiência de exploração de uma narrativa em que o jogador, entrando na pele de Stanley, tem acesso a uma única arma: o livre arbítrio. Um jogo em que não está sequer em causa a possibilidade de vitória, onde não existe um caminho certo, mas apenas aquele que decidimos tomar. Qual é objetivo de um jogo assim? Apenas pensar.

Não é exatamente este o tipo de material que imagina um *imigrante digital* quando pensa em videojogos, porque de modo geral desconhece esta realidade e as enormes evoluções que vem sofrendo nos últimos anos. Mas é também este o tipo de jogos que fazem parte da realidade dos *nativos digitais*, jogos com que, diga-se sem medo, é possível aprender e que ultrapassam a dimensão puramente lúdica e pressupõem dos seus utilizadores uma capacidade de reflexão que, por vezes, escapa aos materiais ditos didáticos. Pode ver-se aqui desde logo mais uma diferença entre *nativos* e *imigrantes* digitais. Para os primeiros, a possibilidade de aprender através de algo divertido é uma realidade recorrente, que aqui tentamos demonstrar através dos videojogos, mas que pode também ser exemplificada nos programas infantis que foram um dos primeiros contributos que as mais recentes gerações tiveram para aprender, por exemplo, o alfabeto. E esta diferente experiência cria necessariamente expectativas diferentes nos alunos nativos digitais, eles sabem que podem

aprender enquanto se divertem e tendem a não esperar menos do que isso do sistema de ensino.

O que aqui sugerimos é a possibilidade de ver nos videojogos mais um instrumento de ensino, para o que vislumbramos desde logo duas hipóteses:

1. Existem já no mercado jogos cujas características podem ser aproveitadas, em algum momento e de alguma forma, para o ensino. O professor tem uma maneira extremamente eficaz de os descobrir, que é perguntando aos seus alunos e não faltarão exemplos de jogos que permitam, designadamente, ampliar os conhecimentos de trigonometria ou história ou mesmo levantar questões importantes no ensino da Filosofia, como o exemplo supracitado.

2. Há ainda a possibilidade de criação de novos jogos, não na perspectiva de transformar em jogo alguns conteúdos didáticos, mas antes inserir alguns conteúdos didáticos como tarefas de um jogo, como Mark Prensky tem vindo a fazer, com assinalável sucesso. Prensky (2001b) defende, com pertinência, a utilidade dos jogos como facilitadores da aprendizagem uma vez que podem atrair a atenção dos alunos, promovendo a prática repetida de tarefas até à obtenção do êxito, de um modo que chega a nem parecer trabalho.

1.6. O Futuro é Agora

David Warlick (2004: 15) afirma que num mundo em que tudo muda tão rapidamente nos é impossível fazer grandes previsões acerca do futuro, mas que podemos certamente pressentir que não só a informação desempenhará um papel chave, como será quase exclusivamente digital. Como refere Prensky (2005: 9), os professores não precisam de se transformar em peritos digitais, devendo antes continuar a fazer o que fazem melhor, gerir eficazmente as suas aulas. Podem, isso sim, incorporar nelas a informação e o conhecimento que os alunos adquiriram nas suas *vidas digitais*. Um sistema de ensino desadequado à realidade dos seus alunos pode arriscar-se a alinear os mais capazes, valorizando apenas aqueles que melhor se adaptam aos critérios de avaliação baseados em paradigmas por vezes desajustados às novas realidades. Nenhum professor deve ignorar esses dados, pois disso depende desde logo a sua capacidade de comunicar eficazmente com os alunos, mas deve acima de tudo enquadrá-los no seu desígnio principal: ajudar os alunos a serem melhores pessoas. Também por isso, esta adesão ao mundo digital, que defendemos, deve ser feita de um modo realista, longe das euforias que as inovações tecnológicas tendem a instalar nas sociedades, aproveitando as suas múltiplas potencialidades sem deixar de considerar os seus perigos.

Capítulo 2

Novos Desafios

O Ensino da Escrita aos Nativos Digitais

2.1. Uma Aproximação ao Problema

2.1.1. Novas Realidades

“A capacidade de interpretar e de produzir textos escritos constitui, na atual sociedade dominada pela chamada galáxia de Gutenberg, uma exigência generalizada a que a escola tem, obrigatoriamente que dar uma resposta” (Azevedo, 2010: 33)

Subscreveríamos inteiramente a afirmação de Azevedo se em vez da expressão *galáxia de Gutenberg*, conceito criado por Marshall MacLuhan, encontrássemos a expressão *galáxia da Internet* sugerida por Manuel Castells (2003) e que, em nosso entender, se adequa melhor à atualidade. Esta nova realidade poderá não implicar alterações radicais aos princípios por que se tem vindo a reger a didática da escrita, mas coloca-lhe certamente novos desafios. A progressiva substituição da impressão pelo online não se limita à pura migração de suportes como no caso dos *e-books*, mas criou também um grande número de plataformas para a edição e divulgação de textos, como por exemplo os *blogs*, que não deverão ser ignoradas. O mundo digital trouxe também consigo um novo tipo de escrita, associada aos chats e às mensagens instantâneas, que podemos designar como *escrita virtual* e cujos traços a aproximam mais da oralidade do que da escrita convencional (Baptista *et al.*, 2011: 15). Desta escrita fazem parte os chamados *emoticons*, símbolos gráficos utilizados para expressar emoções, que prefiguram segundo Warlick (2004: 64) uma nova gramática criada pelos *nativos digitais* e cuja importância se pode aferir pelos inúmeros estudos de que tem sido alvo nos mais recentes anos. O que está em causa não é uma substituição dos princípios fundamentais do ensino da escrita, mas antes a sua articulação com as experiências pessoais dos alunos na sua *vida digital*, podendo aqui os exercícios de escrita criativa, como tentaremos defender, desempenhar um papel relevante.

2.1.2. A Escrita e o Seu Ensino

A escrita é, à semelhança da leitura, um ato culturalizado cuja aquisição não é espontânea, sendo, pois, necessários o seu ensino explícito e o seu exercício sistemático em contextos de comunicação (Azevedo, 2010: 33). No ensino da escrita, a tarefa das escolas deverá incidir sobre três competências: a gráfica, relacionada com a representação, a ortográfica, que diz respeito às normas da língua e a compositiva, que é relativa às combinações de expressões linguísticas que darão origem ao texto. (Barbeiro e Pereira, 2007: 5). O facto de o ensino se focar no desenvolvimento de competências permite-nos desde logo perceber que a preocupação está no lado do processo e não do produto. Será esta dimensão da escrita enquanto processo, relacionada com a competência compositiva, aquela de que nos iremos ocupar. Este enfoque no processo resulta, como refere Azevedo (2010: 33), de uma visão da escrita enquanto competência comunicativo-pragmática, ou seja, “o

desenvolvimento da escrita deve combinar a aquisição de competências específicas, a aplicar pelo aluno no momento da produção textual, com o acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos, no seio de uma comunidade” (Barbeiro e Pereira, 2007: 7). Esta abordagem do ensino da escrita foi retirada de uma das brochuras do, entretanto terminado, PNEP-Programa Nacional do Ensino do Português, que continuam a ser uma preciosa ferramenta para os professores de Português Língua Materna, pela sua qualidade e facilidade de acesso. No caso das línguas estrangeiras, o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) assenta quase todas as suas recomendações, no que respeita à escrita, numa abordagem pragmática, sugerindo que “nas atividades de produção escrita (escrever), o utilizador como ‘escritor’ produz um texto escrito que é recebido por um ou mais leitores”. (QECR, 2001: 95). Enquanto que dos alunos de português-língua materna será de esperar que a competência ortográfica já esteja consolidada, os alunos de espanhol língua estrangeira, mesmo admitindo que sendo portugueses partam de um nível de *falso* iniciante pela proximidade das línguas, estão ainda a meio deste processo e isso obrigará certamente ao recurso a metodologias e estratégias didáticas diferentes. No entanto, como a nossa análise incidirá essencialmente na questão do processo, não iremos aqui atentar nas diferenças entre o ensino do português e do espanhol, mas antes traçar algumas das ideias gerais sobre a didática da escrita que se poderão aplicar em ambos os casos.

2.2. A Escrita Enquanto Processo

O modelo processual proposto por Linda Flower e John Hayes em 1980 (1980: 11) é um marco absolutamente decisivo para a didática da escrita como a entendemos hoje e, não obstante as inúmeras adaptações e reformulações que tem sofrido, das quais se pode destacar a do próprio John Hayes em 1996, continua a ser na sua versão original um excelente ponto de partida para entender o conjunto e a complexidade de processos envolvidos no ato da escrita.

2.2.1. O Modelo de Flower e Hayes (1980)

O artigo *A Cognitive Process Theory of Writing* (Flower e Hayes, 1981: 365-387) propõe que os modelos de escrita que tomam como referência apenas o produto final são inadequados já que, entendendo o ato de escrever como uma sucessão de tarefas lineares, são incapazes de explicar toda a complexidade dos processos intelectuais implicados na escrita. A complexidade do processo da escrita é, desde logo, perceptível no modo como os autores apresentam o seu modelo, considerando-o não uma descrição, mas antes “a metaphor for a process” (*id.*, *ibid.*: 368). A reprodução que apresentamos do modelo, ainda que os apresente também em português, mantém os termos originais do inglês, uma vez que nalguns

casos, como veremos adiante, algo do sentido pretendido pelos autores se pode perder na tradução:

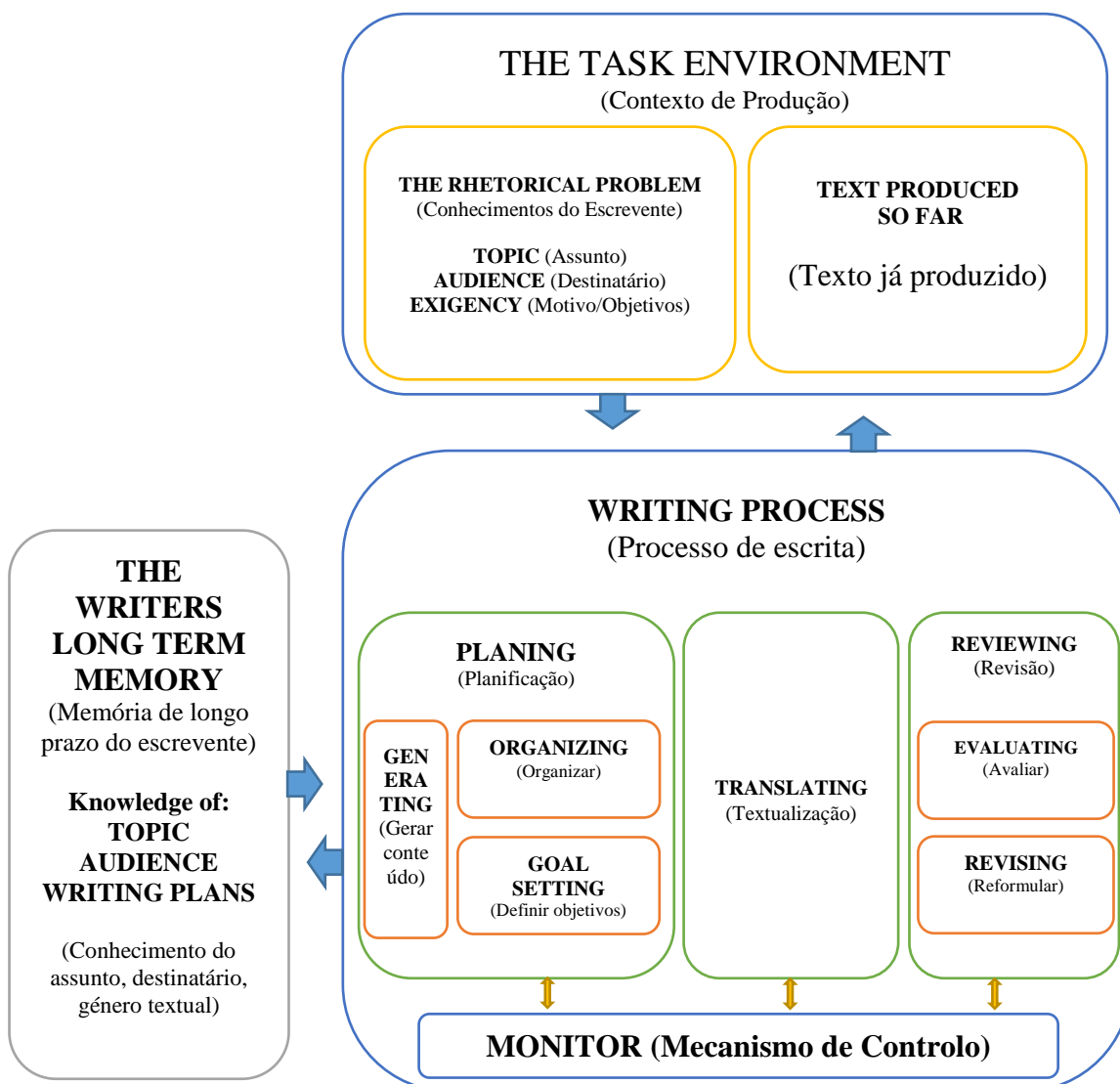


Figura 1 - Modelo processual da escrita (Flower e Hayes, 1981: 370)

2.2.1.1. A Leitura do Modelo

Vejamos agora, com algum pormenor, como se constitui este modelo, tentando destacar algumas das ideias dos seus autores que consideramos fundamentais para o seu entendimento. São visíveis desde logo três elementos principais, o contexto de produção, a memória de longo prazo do escrevente e o processo de escrita em si mesmo que, por sua vez, surge também dividido em três elementos, que são as três competências que o escrevente deverá dominar: planificação, textualização e revisão. É importante ainda enfatizar a indicação que os autores fornecem para a correta leitura do modelo (Flower e Hayes, 1981:

386), quando nos dizem que as setas que unem os elementos principais devem ser lidas como representando uma ligação fluida e constante entre os vários elementos e nunca um circuito unívoco e previsível.

2.2.1.2. O Contexto de Produção

O termo original utilizado pelos autores, “The Rethorical Problem”, aponta desde logo para uma ideia fundamental sobre a escrita: ela parte sempre de uma necessidade. Escreve-se sobre algo, para alguma coisa, para alguém e pretende-se ainda obter algum efeito (Azevedo, 2010: 36). O ponto de partida da escrita pode, então, ser entendido como uma questão que o escrevente coloca a si próprio e a que tentará responder, escrevendo. Sendo a cúpula do modelo na sua representação gráfica, o contexto de produção acaba por ser o alicerce de todo o processo. Deste “Rethorical Problem” de partida, que inclui o conhecimento do escrevente sobre o assunto e o destinatário, bem como os seus objetivos, dependerá o sucesso da escrita.

2.2.1.3. A Memória de Longo Termo do Escrevente

Os autores definem este conceito como um “armazém de conhecimentos” (Flower e Hayes, 1981: 371) que não se refere apenas à memória do autor propriamente dita, mas inclui ainda recursos externos como, por exemplo, livros e engloba os conhecimentos gerais do autor sobre o assunto, o destinatário e os elementos definidores do género textual em questão. A adequação destes conhecimentos gerais à especificidade gerada pelo contexto de produção revela-se fundamental em todo o processo.

2.2.1.4. A Planificação

A planificação é um subprocesso basilar na escrita, pois é através dele que o escrevente traça o mapa mental dos conhecimentos que irá utilizar no texto, não se tratando de um plano detalhado, mas antes de um conjunto essencialmente abstrato de ideias gerais. O primeiro passo da planificação passa pela formulação de ideias, também através do acesso à memória de longo termo e funciona como um primeiro esboço dos conteúdos a utilizar no texto. À medida que este esboço vai ganhando forma, o escrevente estará apto a organizar as suas ideias iniciais tentando estruturá-las e também adequá-las ao contexto de produção. Se parte dos objetivos do escrevente é devedora da sua memória de longo termo, a sua grande maioria vai sendo criada, desenvolvida e redefinida à medida que novas ideias vão surgindo e sendo organizadas. Acrescentam ainda os autores que este comportamento dinâmico do escrevente face aos objetivos não se limita ao momento da planificação, antes se estendendo a todo o processo de composição (Flower e Hayes, 1981: 372-373).

2.2.1.5. A Textualização

Este é um dos casos em que o termo utilizado geralmente em português, *textualização*, identificando o que está em causa, ou seja, o processo de “colocar as ideias em linguagem visível” (Flower e Hayes, 1981: 372, tradução nossa), não transmite todas as nuances do termo original. Referem os autores que ao optarem pelo termo *translate* face a hipóteses como *transcribe* ou *write*, procuraram destacar as características particulares desta tarefa e acentuar a sua dificuldade. As ideias e as palavras que as irão expressar são assim vistas como pertencentes a duas línguas diferentes, e por vezes distantes, devendo o escrevente passar de umas às outras com o mínimo de perdas possíveis entre o que queria e o que realmente consegue dizer. (Flower e Hayes, 1981: 373).

2.2.1.6. A Revisão

A revisão pode ocorrer em qualquer fase do processo de escrita, pois consiste em avaliar o material já escrito e eventualmente reformulá-lo, podendo por isso levar a que o ciclo de planificação e posterior textualização seja reiniciado (Flower e Hayes, 1981: 374). Ainda que desempenhando um papel fundamental quando o texto escrito atinge a sua forma final está longe de se esgotar nesse momento, já que estamos perante um processo complexo e não uma mera soma sequencial de tarefas.

2.2.1.7. O Mecanismo de Controlo

Os autores referem-se ao mecanismo de controlo, o *monitor* enquanto um “written strategist” (Flower e Hayes: 1981, 374), que acompanha, vigia e controla todo o processo de escrita, cabendo-lhe decidir em que momento deverá o escrevente passar de um processo ao outro. Este mecanismo de controlo é devedor tanto dos objetivos do escrevente como dos seus hábitos de escrita e do seu estilo pessoal.

2.2.2. O Estudo da Escrita enquanto Processo Cognitivo

O modelo de Flower e Hayes é seminal para o entendimento da escrita enquanto processo, influenciando notoriamente toda a investigação posterior. John Hayes em 1996 propõe algumas alterações ao modelo inicial que acabam por ser já uma aproximação da abordagem sociocultural que tem vindo a conquistar terreno.

2.2.2.1. Um Novo Enquadramento

Ao propor um novo modelo, Hayes afirma que este deverá ser visto como um edifício que se vai construindo à medida que se vai desenhando e que tem por base, não a intenção de fornecer informações detalhadas, mas antes lançar as bases para a investigação futura. (Hayes, 1996: 1). Apresentamo-lo aqui na sua versão original e dele não iremos fazer uma descrição exaustiva, mas destacar apenas alguns dos seus aspetos inovadores, sendo da nossa responsabilidade a proposta de tradução que apresentaremos para os termos utilizados:

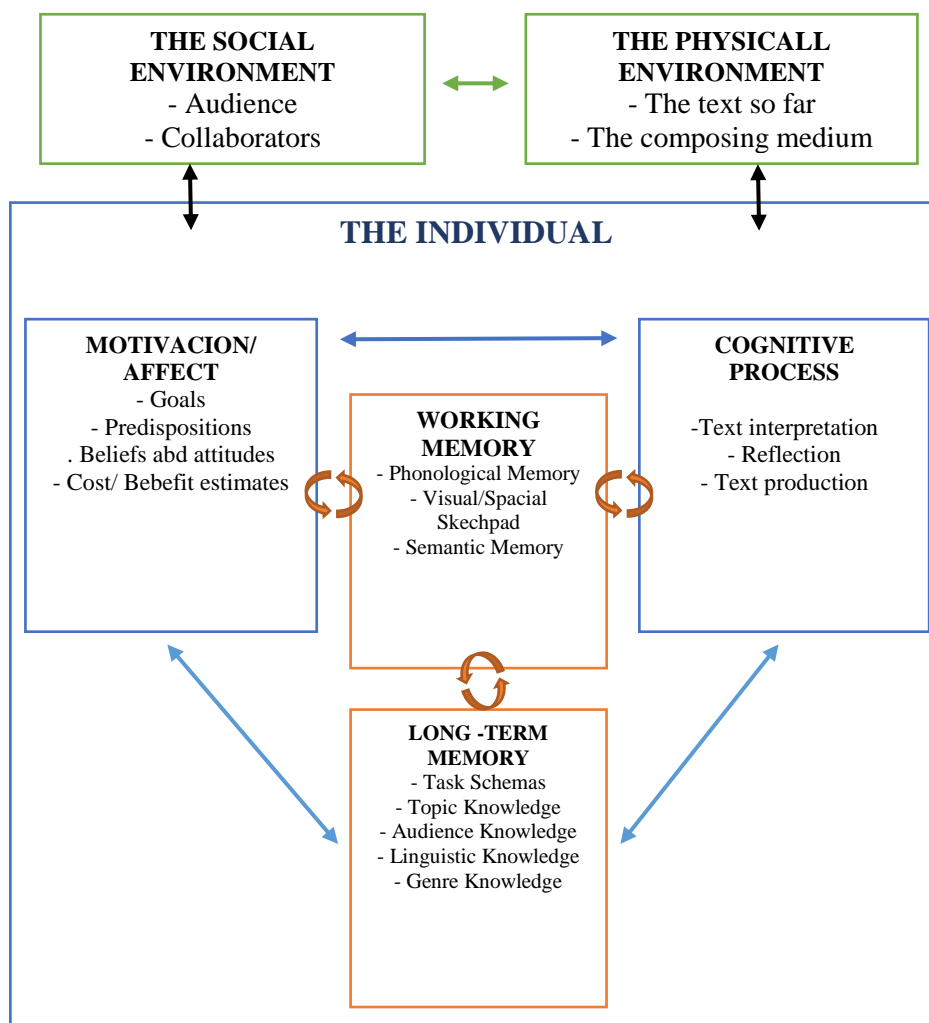


Figura 2 - O novo modelo (Hayes: 1996, 4)

Enquanto o modelo de 1980 seria um modelo social e cognitivo este será, segundo o autor, um modelo *individual ambiental*, o que se torna perceptível atendendo aos dois grandes grupos em que se divide (Hayes, 1996: 5). O primeiro deles refere-se, tal como no modelo de 1980, ao contexto de produção, mas divide-se em dois subgrupos, referindo-se um à questão

social e o outro aos aspetos físicos do contexto, nos quais podemos encontrar algumas novidades de relevo, o campo *colaboradores*, no primeiro caso, e o *meio*, ou suporte, em que a escrita é efetuada, no segundo. Acentuado que a escrita é uma atividade social cujo principal objetivo é a comunicação com os outros, o autor chama a atenção para a escrita colaborativa que é uma realidade comum, não apenas no ensino, mas também nas atividades profissionais dos escreventes (*id.*, *ibid.*: 5-6). É ainda dada uma especial atenção ao suporte em que se inscreve o texto já que se considera que este pode afetar vários dos aspetos cognitivos envolvidos na escrita, sendo aqui referido o exemplo da revisão, que ganha contornos diferentes quando as ferramentas da escrita deixam de ser apenas o papel e a caneta e passam a ser os processadores de texto que marcam a era digital (*id.*, *ibid.*: 6-7).

O segundo grande grupo deste modelo refere-se aos aspetos individuais envolvidos no ato da escrita e divide-se em quatro subgrupos. À esquerda temos a *motivação*, fator que surge como uma das novidades cruciais deste novo modelo. Considera o autor que a *motivação*, sendo decisiva em qualquer atividade humana, ganha especial destaque nas atividades orientadas por objetivos, como é o caso da escrita. E tratando-se a escrita de um processo, a questão da motivação não se coloca apenas no início, mas é também afetada pelo grau de sucesso que o escrevente vai experimentando face aos seus objetivos e expectativas. (*id.*, *ibid.*: 8-12). A escrita comporta, assim, uma vertente emocional que não é uma questão de somenos, pois desempenhando um papel fundamental na relação que o escrevente estabelece com a escrita, revela-se decisiva nos processos de aprendizagem. No centro da representação gráfica do grupo *individual*, além da memória de longo termo já abordada no modelo de 1980 é dado especial relevo à memória de curto prazo, ou *memória de trabalho*, que é representada acima da anterior também para acentuar a sua especial importância no processo, pois dela dependerá grande parte das decisões tomadas pelo escrevente (*id.*, *ibid.*: 8). Este novo paradigma proposto por Hayes faz-se também notar no terceiro subgrupo, o *processo cognitivo* que faz uma releitura do que no primeiro modelo era o *processo de escrita* e incluía a planificação, textualização e revisão. Ao dividir o processo da escrita em *interpretação textual*, *reflexão* e *produção textual* o autor coloca a leitura como parte fundamental do processo. Rever um texto é antes de mais lê-lo, interpretá-lo e avaliá-lo nos seus diversos aspetos, como, por exemplo, a ortografia, a coerência e a sua adequação aos objetivos (*id.*, *ibid.*: 13-16). Importantes são também as referências que o autor faz à existência cada vez mais frequente de elementos extratextuais, como os gráficos e as imagens, que implicam do autor o domínio de algumas destrezas que o modelo anterior não considerava.

2.2.2.2. A Abordagem Sociocultural

Como verificámos anteriormente, uma das grandes inovações do modelo proposto, em 1996, por John Hayes passa pela inclusão do *ambiente social* enquanto parte fundamental do

contexto de produção. As abordagens socioculturais não colocam em causa a perspectiva cognitivista, antes destacam a influência que o contexto social exerce sobre as várias destrezas cognitivas envolvidas na escrita (Deane *et al.*, 2008: 12). O contexto social deixa assim de ser entendido como mais uma das partes do processo e passa a ser visto como a sua moldura, ou seja, influenciando todos os seus componentes. Retomando a ideia de que o ato da escrita envolve sempre um objetivo, este não pode ser desligado da época e da comunidade que contextualizam o escrevente e influenciaram o modo como este encarará e desenvolverá a escrita. As próprias estruturas convencionais que se associam a diferentes géneros textuais devem ser vistas à luz do contexto sociocultural. Esta abordagem sociocultural será de extrema importância para as questões didáticas, já que sendo a escrita comunicação, o seu ensino deverá ter em conta situações reais de comunicação, tendo estas, atualmente, contornos muito diferentes dos que tinham no passado, atendendo a todas as novidades que era digital prefigura.

2.3. A Didática da Escrita

Como se verificou, a escrita é um processo extremamente complexo que envolve não apenas uma série de conhecimentos e destrezas específicas, mas também uma dimensão social, que implicando esforço e motivação requer ainda do escrevente um envolvimento afetivo. O desenvolvimento de estratégias adequadas ao ensino da escrita requer do professor um profundo conhecimento de todo processo, de modo a que possa trabalhar de modo integrado todas as suas vertentes.

2.3.1. Alguns Princípios Orientadores para a Prática Didática

Explicar, persuadir, relatar eventos, transmitir opiniões, expressar emoções, etc., são inúmeras as funções da escrita e caberá ao professor, em cada uma delas, ajudar o aluno a tornar-se num escritor competente. Para isso é fundamental que nunca se desvie de alguns princípios orientadores (Barbeiro e Pereira, 2007: 7-8) dos quais destacamos:

- a) possibilitar ao aluno uma prática intensiva da escrita, pois só escrevendo se aprende a escrever;
- b) apostar em atividades sequenciais, cuja complexidade aumente gradualmente, que permitam ao aluno, enquanto escrevente, ir adquirindo autonomia, mas também confiança;
- c) assegurar o contacto com textos de diferentes géneros que sejam relevantes social e culturalmente e que possam funcionar como modelos;
- d) permitir que a produção textual dos alunos possa ser criticamente enriquecida, estimulando a autocrítica, mas também o confronto de opiniões não apenas entre professor e aluno, mas também entre pares.

2.3.2. Estratégias para o Ensino da Escrita

Barbeiro e Pereira (2003: 9-14) apontam duas vertentes de ação para o ensino da escrita, uma incidido sobre o processo da escrita e a outra sobre os seus contextos, propondo para cada uma delas algumas estratégias que consideram fundamentais para assegurar a prossecução dos objetivos.

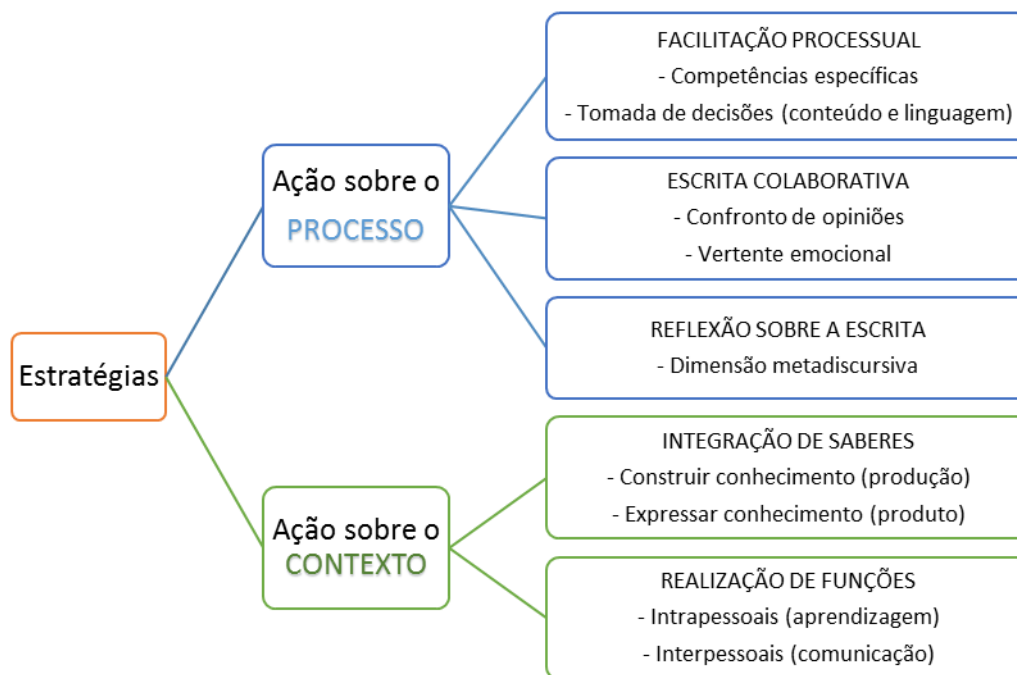


Figura 3 - Estratégias para o ensino da escrita (adaptado de Barbeiro e Pereira, 2007: 9)

Transformar o aluno num escrevente competente implica trabalhar a sua expressão escrita, a atuação sobre o processo, mas também a adequação dessa expressão a uma situação de comunicação, ou seja, a atuação sobre o contexto. Escrever é, como afirma Azevedo (2010: 33), dominar uma competência comunicativo-pragmática. Nela estão envolvidos não apenas fatores cognitivos e sociais, mas também fatores emocionais, que se revelam extremamente importantes no contexto de aprendizagem e aos quais o professor deverá estar particularmente atento. Cabe ao professor não apenas proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem e à superação de dificuldades dos alunos, como também permitir que a experiência dos alunos se revele gratificante em relação ao produto escrito obtido, devendo para isso integrá-lo num contexto que o valorize.

2.3.3. A Competência Compositiva

Enquanto as competências gráficas e ortográficas se vão automatizando, a competência compositiva exige do escrevente a tomada de decisões conscientes ao longo de todo o processo da escrita. Com a aprendizagem e a prática o aluno poderá certamente aumentar a eficácia do seu *mecanismo de controlo*, recuperando aqui o conceito de *monitor* de Flower e Hayes, tornando-se mais competente na tomada de decisões e na execução das tarefas. No entanto, é fundamental perceber que cada novo texto representará sempre um novo desafio e abrirá um novo leque de alternativas quanto à sua construção.

Barbeiro e Pereira (2007: 15-16) dizem-nos que a competência compositiva implica que o escrevente, antes de dar início a um novo texto:

- 1) ative conteúdos;
- 2) decida sobre a sua integração;
- 3) caso os decida integrar, os articule com os outros elementos do texto;
- 4) finalmente, lhes dê uma expressão linguista que respeite as exigências de coerência e coesão.

Linda Flower (1989) *apud* Azevedo (2010: 36) formula uma série de questões que o escrevente deverá colocar a si próprio ao iniciar cada novo texto:

- 1) Qual é o propósito do meu texto?
- 2) Qual é a minha audiência?
- 3) Como me vejo como autor deste texto?
- 4) Qual é a minha mensagem?

2.3.4. Técnicas de Desenvolvimento Textual

A complexidade do processo de escrita advém não apenas dos inúmeros fatores envolvidos, mas também do fato de as atividades implicadas, cujos principais componentes são a planificação, a textualização e a revisão, terem um comportamento dinâmico ao longo de todo o processo. Ainda assim, como cada uma delas envolve uma série de competências específicas, deve o professor definir as estratégias adequadas para melhorar a capacidade dos alunos em cada uma, de modo que, na posse de todas as ferramentas necessárias, eles as possam integrar ao longo do processo.

2.3.4.1. A Planificação

A planificação, ainda que vá ocorrendo ao longo de todo o processo da escrita, desempenha um papel decisivo no seu início, pois afetará todos os passos seguintes. Uma boa planificação inicial implicará:

- 1) estabelecer objetivos e antecipar efeitos;

- 2) ativar, selecionar e integrar conteúdos;
- 3) estabelecer um programa para a realização da tarefa.

O professor deve, na hora de propor uma atividade de escrita, ser claro em relação ao texto pretendido, pois só assim poderão os alunos tomar algumas decisões prévias quanto aos objetivos do texto, bem como antecipar os seus possíveis efeitos. O primeiro passo passará obviamente pela **ativação de conteúdos**, podendo revelarem-se válidas algumas das seguintes estratégias:

- a) debater coletivamente acerca da tarefa de escrita em si mesma, tentando perceber a questão em causa, ou seja, a situação comunicativa que esta tem por base;
- b) definindo um tema, poderá o professor explorá-lo com recurso não apenas a textos, mas também a música, filmes, jogos de computador, etc.;
- c) tentar encontrar uma série de palavras-chave a propósito do tema que deverão ser registadas no papel ou no quadro (chuva de ideias);
- d) tentar perceber se o texto poderá ou não dar resposta a uma série de questões e formulá-las;
- e) efetuar pesquisas sobre o tema, recorrendo por exemplo a motores de busca, mas tendo a atenção de acompanhar os alunos na altura de validar ou não as fontes consultadas;

A posterior **seleção de conteúdos** poderá ser feita, por exemplo, selecionando as palavras-chave mais relevantes e traçando em seu torno mapas semânticos. Para a **organização de conteúdos** podem elaborar-se esquemas que os organizem de forma coerente, definindo também o que será pertinente desenvolver em cada um deles.

Sendo possível executar estas estratégias em grande grupo, o trabalho em pequenos grupos ou individual permite um posterior cruzamento das ideias geradas ou selecionadas, que dando origem a um debate que poderá revelar-se frutífero, não apenas pelos resultados que permita obter, mas também no grau de envolvimento que requer dos alunos.

2.3.4.2. A Textualização

Como referimos anteriormente, aquando da explicitação do modelo de 1980, Flower e Hayes optaram pelo termo *tradução* para o processo que se refere à redação propriamente dita. A textualização consiste em transformar ideias em linguagem e por muito cuidada que tenha sido a planificação, mesmo atendendo ao facto de esta implicar já palavras concretas e não apenas ideias abstratas, esta está ainda longe das expressões linguísticas que virão a formar o texto. Da dificuldade deste processo resulta, muitas vezes, o sentimento de frustração por parte dos alunos que se queixam de saber o que querem dizer, mas de não saber como dizê-lo.

Ao elaborar o texto o escrevente deverá, segundo Barbeiro e Pereira (2007: 18), realizar as seguintes tarefas:

- 1) explicitação de conteúdos - ainda que estes tenham sido ativados, selecionados ou mesmo alvo de alguma organização prévia durante o processo de planificação só funcionarão claramente enquanto veículo de conhecimento depois de devidamente explicitados;
- 2) formulação linguística - o acesso por parte do leitor à explicitação de conteúdos está dependente da sua expressão linguística;
- 3) articulação linguística - o texto não se deverá limitar a uma série de frases, autónomas entre si, mas antes representar uma unidade, resultante de uma relação entre as frases que o compõem, linguisticamente coesa e coerente do ponto de vista lógico.

O professor poderá utilizar diversas estratégias para auxiliar os alunos no processo de textualização, como por exemplo:

- a) solicitar que os alunos façam uma exposição oral daquilo que querem escrever, a partir da qual poderá aferir não só os conhecimentos acerca do conteúdo, mas também antecipar e começar a corrigir algumas lacunas no que respeita à coesão e à coerência;
- b) propor aos alunos que ao elaborarem o texto o possam progressivamente ir revendo, de modo a dar resposta a algumas questões:
 - i) utilizei as palavras-chave que defini na planificação?
 - ii) recorri aos mapas semânticos para explicitar os conteúdos?
 - iii) o que já disse do que queria dizer?
 - iv) estou a cumprir os objetivos que tinha definido para o texto?
- c) definir um tempo de redação após o qual os alunos deverão interromper a escrita e ler para os outros o texto já elaborado, comparando, comentando, dando e recebendo opiniões.

2.3.4.3. A Revisão

O processo de revisão acompanha inevitavelmente o de textualização, que é um processo em devir, com um carácter provisório, passível de sofrer alterações e melhorias ao longo de todo o seu decurso. Mas não deixa por isso de se revestir de especial importância a revisão final, que deverá constituir uma reflexão mais profunda sobre o texto escrito que está longe de se esgotar nos aspetos gráficos e ortográficos. O processo de revisão implica antes demais uma leitura crítica do texto, após a qual se deverão fazer as devidas correções e eventuais reformulações, tomando em linha de conta os aspetos formais, mas também o conteúdo e a forma. Segundo Barbeiro e Pereira (2007: 26) o aluno deverá, durante o processo de revisão, perceber não apenas que elementos do texto necessitam de maior desenvolvimento, mas também se existem informações que, por serem desnecessárias ou redundantes, devam ser retiradas. Deve também ser capaz de proceder a alterações respeitantes à expressão,

alterando a ordem dos elementos, percebendo o que poderá ficar implícito e o que terá de ser explicitado.

Um dos modos de tornar mais eficaz a revisão final pode passar pela sistematização do processo, através da criação, feita até em colaboração com os alunos, de uma grelha de revisão que permita a verificação de vários aspetos do texto, como por exemplo:

- a) a correção formal;
- b) a organização do texto;
- c) o respeito pelas características do género textual.

Caso a decisão passe pela reformulação ou reescrita será útil que o aluno compare as versões e possa verificar em que medida a nova intervenção no texto resolveu de facto os problemas levantados pela revisão.

Uma das estratégias mais eficazes para o ensino da escrita passa pela escrita colaborativa e as suas mais-valias podem estender-se ao processo de revisão. A hetero-revisão apresenta desde logo a vantagem de criar um distanciamento do autor face ao texto e permite aumentar o leque de sugestões através das diferentes visões e do confronto de ideias que delas resultará. Pode funcionar em pequenos grupos, em que os alunos vão ocupando o papel de revisor, ou estender-se a um debate de grande grupo em que o professor funcionará como mediador. A questão do distanciamento, neste caso temporal, também poderá ser explorada no processo de auto-revisão. O habitual exercício de escrita que aparece frequentemente no final dos testes, tanto de língua materna como de língua estrangeira, podia ser substituído por um exercício de reescrita em que fosse retomado um texto trabalhado anteriormente pelo aluno.

2.3.3.4. Uma Nota Final

Aceitando a ideia de que nunca se escreve no vazio, que a escrita deve ser entendida enquanto competência comunicativo-pragmática, revela-se decisivo para o sucesso do ensino que as atividades de escrita possam, sempre que possível, conectar-se com situações comunicativas reais. Mas não menos importante é que respeitem também a visão do mundo dos alunos e a sua experiência pessoal na escolha dessas situações.

2.4. A Escrita na Era Digital: Novos Desafios para o Ensino

2.4.1. Novas Possibilidades

As atividades de escrita desenvolvidas na escola continuam a utilizar como ferramentas preferenciais o papel e a caneta. Contudo, quando é pedido a um aluno que realize um trabalho em casa para entrega posterior a expectativa do professor será sempre

que este seja entregue impresso, após ter sido elaborado num processador de texto. A nossa sugestão não passa por uma substituição total do papel e da caneta pelo computador, mas antes pela possibilidade de, em alguns casos, utilizar o processador de texto como ferramenta para as atividades de escrita. As potencialidades dos processadores de texto são amplamente conhecidas, não só a facilidade que oferecem na hora de proceder a correções, mas também o facto de fornecerem uma organização gráfica do texto que facilita de imediato a sua leitura e revisão e o tornam mais acessível ao seu destinatário. A possibilidade que atualmente existe de um documento ser trabalhado simultaneamente por vários utilizadores a partir de diferentes acessos é mais uma ferramenta ao serviço da escrita colaborativa. Um texto elaborado num processador permite ainda, com simplicidade, a introdução de elementos extratextuais como imagens e gráficos. A escrita no futuro passará essencialmente pelos processadores de texto digitais e é já hoje essa a realidade dos nossos alunos. E refira-se que estes não se limitam aos computadores, fazendo parte, por exemplo, dos telemóveis que para a generalidade dos *nativos digitais* funcionam hoje também como bloco de notas. Treinar as destrezas da escrita no meio que lhes é natural pode revelar-se decisivo para os alunos, tanto pelas possibilidades que acarreta como pelo maior envolvimento que será expectável da parte destes.

Outra novidade da era digital passa pelo sem número de plataformas que permitem a publicação e divulgação de textos. Essas plataformas podem desde logo ser alvo de duas utilizações diferentes no ensino. A criação de tarefas de escrita que partam de situações de comunicações reais e levem em linha de conta a realidade e a experiência dos alunos fica desde logo facilitada. Os alunos não estarão habituados a escrever cartas, mas ao longo da sua vida já terão escrito certamente muitos e-mails. E este é apenas um pequeno exemplo. *Blogs, Twitter, posts* em redes sociais, etc., fazem parte do dia a dia dos nossos alunos e a produção textual será encarada de uma forma mais natural sempre que surja associada a estas realidades. E não resulta daqui nenhum impedimento para que se continuem a trabalhar os diferentes géneros textuais. Estas novas plataformas permitem ainda que os textos produzidos possam de facto ser publicados rápida e facilmente, permitem a sua divulgação, facilitam a atribuição de uma função real ao produto escrito, no fundo, valorizam-no.

2.4.2. Novos Problemas?

2.4.2.1. A Escrita Virtual

“[...] as crianças de hoje procuram o diálogo virtual e, nos chats da Internet e através de programas como o Messenger, habitam-se a dialogar, escrevendo e respondendo, quase sem pensar, de uma forma aparentemente fática, numa espécie de ânsia para que o fio da comunicação não se quebre.” Baptista *et al.* (2011: 14)

Uma nova realidade relacionada com a escrita emergiu das novas tecnologias, a escrita virtual, como a denominam os autores citados, fazendo alusão ao meio em que esta se processa, ou escrita sincrónica, como prefere chamar-lhe David Warlick (2004: 64) acentuando a quase imediatez da sua receção. A grande novidade deste novo tipo de escrita é que, apesar de se tratar efetivamente de um tipo de escrita, as suas características estão muito mais próximas da oralidade do que da escrita convencional, como se torna perceptível no esquema que apresentamos:

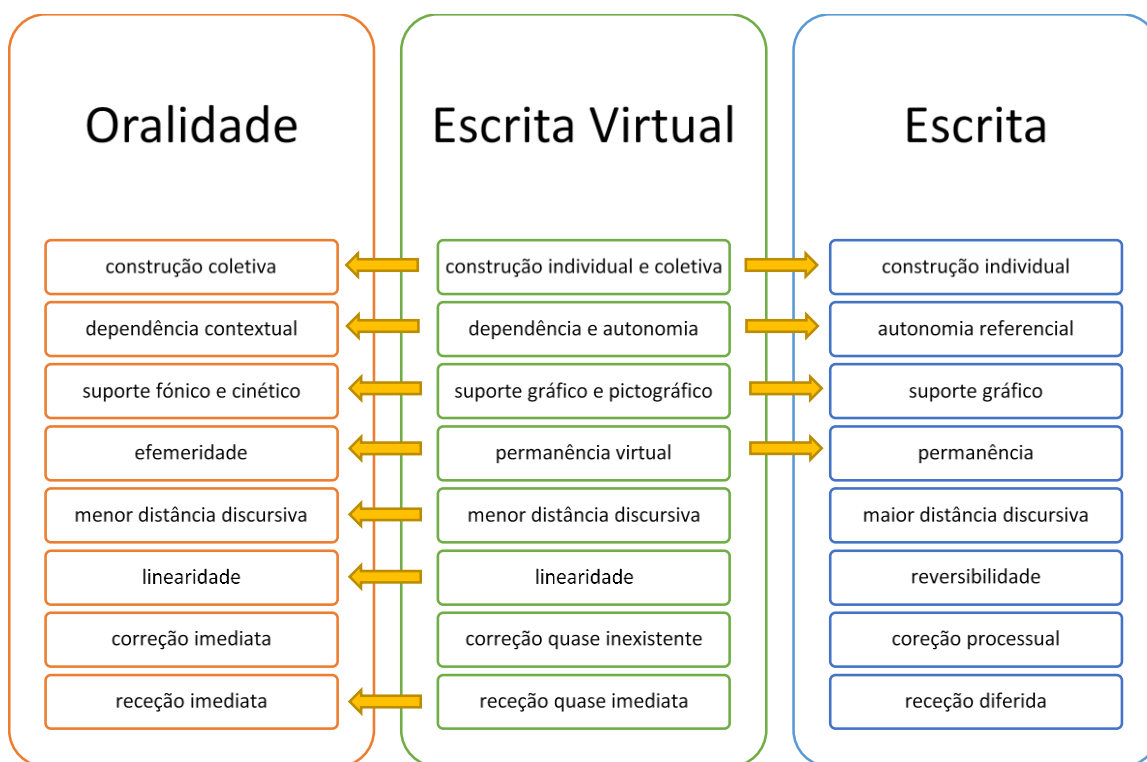


Figura 4 - Oralidade vs. Escrita Virtual vs. Escrita (Adaptado de Baptista *et al.*, 2011: 17)

Note-se por exemplo a questão da permanência virtual que, tratando-se ainda de permanência, não aponta para a durabilidade, o que lhe transmite um carácter efémero. Destaque-se também a questão do suporte que, sendo gráfico como na escrita convencional, tenta através do recurso a elementos pictográficos emular o suporte cinético da oralidade. Um problema, associado a este tipo de escrita, que ressalta de imediato, prende-se com a correção quase inexistente, ou apenas feita pelos corretores automáticos. O erro ortográfico é não apenas encarado com um excesso de leveza na escrita virtual como faz quase parte do seu estilo próprio, através de truncagens aparentemente absurdas das palavras que, aproximando o texto da estenografia, o tornam quase ilegível para quem não esteja familiarizado com esta espécie de nova escrita.

O ensino não pode ignorar esta questão apenas porque à primeira vista parece um elemento nocivo para a aprendizagem da escrita. A ênfase que se coloca na distinção entre a oralidade e a escrita deve estender-se à escrita virtual, levando os alunos a perceber que ela

tem espaços e contextos próprios, não podendo a sua validade generalizar-se a todas as situações (Baptista *et al.*, 2011: 14-18). Mas, acrescentamos nós, não é de desprezar a sua utilização no contexto do ensino da escrita. Os alunos podem, por exemplo, a partir de uma troca de mensagens real, recontar por escrito a situação subjacente e podem posteriormente comparar o texto virtual de partida com o produto final da escrita, tentando eles próprios fazer um levantamento das diferenças entre os dois registos.

2.4.2.2. Os Emoticons



Figura 5 - Exemplo de emoticons

Os elementos pictográficos com que a escrita virtual tenta emular o suporte cinético, conhecidos por *emoticons*, são uma invenção dos *nativos digitais* que implica novas competências visuais e os torna por isso menos acessíveis aos *imigrantes digitais*. Não são ainda claras todas as implicações destes elementos pictográficos e se, à primeira vista, eles são uma inovação podem também ser vistos, segundo Baptista *et al.* (2011: 15) como um regresso aos primórdios da escrita, dado o seu carácter misto, simultaneamente gráfico e fonográfico. Para David Warlick (2006: 64) trata-se do aparecimento de uma nova gramática que os jovens inventaram e souberam adaptar ao seu estilo de vida, e que usam habilmente nas suas relações. Uma gramática eficaz para aquilo que se propõe e sem nenhuma intenção de desafiar ou substituir a antiga. O facto é que os emoticons vieram para ficar e o seu uso é fortemente disseminado nas redes sociais e nas comunicações móveis, não sendo exclusivo dos *nativos digitais*. Não é por isso de estranhar que existam atualmente estudos na área da linguística que começam a encarar este assunto como motivo válido e pertinente de estudo, dos quais destacamos a tese de doutoramento *Emotions Are Relational: Positioning and the Use of Affective Linguistic Resources* defendida em 2012 na prestigiada Universidade de Stanford, da autoria do linguista Tyler Schnoebelen. O mesmo autor (2012b) sugere que é possível encontrar afinidades entre a linguagem pictográfica e a linguagem convencional, o que tenta demonstrar através do estudo das variantes no uso dos emoticons por diferentes utilizadores do *Twitter*: como os usam, quando os usam e com que intenção os usam. Mas se o estudo dos emoticons está ainda a dar os primeiros passos, a sua utilização em contexto escolar é já possível. Deixemos bem claro que não defendemos que eles possam passar a

incorporar a linguagem convencional e que o aluno possa, por exemplo, utilizá-los numa resposta por escrito a um teste. A nossa proposta passa novamente por, entendendo o seu território de validade, utilizá-los enquanto ferramenta facilitadora do processo de ensino. Vejamos um exemplo.

A editora *Random House* editou recentemente uma pequena coleção de quatro livros pensada para o público juvenil, mas que tem vindo a ter um sucesso generalizado, sob o título *OMG Shakespeare*, que adapta algumas das mais conhecidas peças do autor de *Hamlet*. A adaptação parte da curiosa questão “What if Shakespeare’s most beloved characters had smartphones?” e trata-se de uma versão dos textos originais que, para além da atualização da linguagem, recorre ao uso de imagens, a supostas trocas de mensagens por telefone, à atualização de perfis em redes sociais, e usa abundantemente os emoticons. Os editores sugerem o seu uso em contexto escolar como uma primeira aproximação às obras do autor e também como um modo de despertar os leitores para a contemporaneidade que mantêm sempre os grandes clássicos.

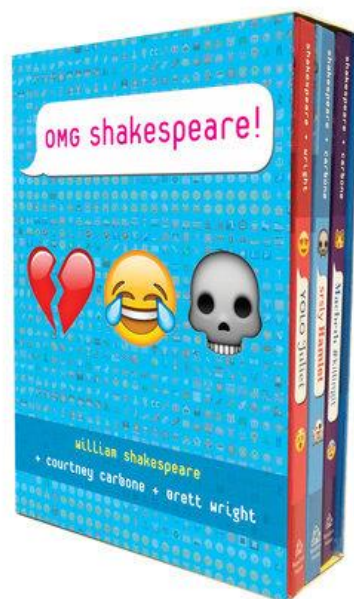


Figura 6 - OMG Shakespeare Box (<http://www.penguinrandomhouse.com/series/OGS/omg-shakespeare>)

Obviamente a leitura destas versões não colmata a falta de contacto com o texto original, como não o fazia a adaptação para prosa dos *Lusíadas* de João Barros sem, por isso, ter deixado de ser útil quando utilizada no seu ensino. Não nos custa acreditar que uma adaptação deste género de uma peça de Gil Vicente, realizada em aula, constituísse para os alunos um desafio entusiasmante. A validade deste exercício não se prende com o facto de diretamente ensinar a escrever mas, implicando competências a nível da interpretação e do resumo, pode revelar-se não apenas interessante como também útil.

2.4.2.3. Os Nativos Digitais e a Escrita: Algumas Considerações Finais

Os novos desafios que se colocam ao ensino da escrita não podem desligar-se do grande desafio que se coloca ao ensino em geral e que abordámos no primeiro ponto do nosso relatório. A introdução de meios tecnológicos no ensino pode revelar-se especialmente útil na questão da escrita, mas não é por si uma solução. O professor deve entender a complexidade do processo de escrita e trabalhá-la na consciência de todos os fatores que envolve. Não estão colocados em causa os princípios por que se rege a didática da escrita. O que se pede é a adaptação das suas estratégias à forma de pensar e à experiência pessoal dos novos alunos. E por vezes bastarão mudanças extremamente simples para conseguir efeitos satisfatórios. Por exemplo, na escolha dos temas propostos para elaboração de um texto argumentativo, questão frequente quer em testes quer em provas nacionais, onde único padrão que parece existir é o de ignorar quase por completo a realidade, a experiência e os interesses dos alunos. O que está em causa é, no fundo, a urgência de melhorar a via comunicante com os alunos. E nesse sentido, a escrita criativa, como tentemos demonstrar, pode desempenhar um papel fundamental.

2.5. A Escrita Criativa: Casos Práticos

The educational goal of Creative Writing in schools, however, was not a nation of literary geniuses, but a nation of children whose creative spirit had been released as a means of assisting their personal growth, via self-expression.

Paul Dawson (2005: 52)

Como faz notar João de Mancelos, ainda que a escrita criativa seja uma realidade relativamente recente no contexto educativo formal “homens e mulheres de letras sempre debateram técnicas e estilos, comentaram e sugeriram, partilharam leituras e reflexões acerca do ato de escrita” (2010: 157). O conceito de escrita criativa não se define com facilidade, não se podendo, aliás, falar de um conceito único já que a escrita criativa tem vindo a ser entendida de modos bastante diferentes. A sua entrada no ensino formal remonta ao início do séc. XX e fez-se por duas vias, a dos estudos superiores e a do ensino secundário, sendo esta última a que nos interessa.

A escrita criativa fez parte do movimento da Educação Progressiva e foi pensada como meio de facilitar a expressão e o crescimento pessoal dos alunos através do contato com obras literárias e da escrita de textos originais em verso e em prosa. A sua operacionalização foi feita através de *workshops* em que os estudantes se reuniam para realizar e discutir os seus trabalhos (Dawson, 2005: 80-82). Tentemos então esboçar uma definição da escrita criativa, enquanto espaço de troca de ideias, experimentação e crítica no qual o acesso a modelos de vários géneros textuais desempenha um papel fundamental. O termo *workshop* acentua ainda o seu carácter eminentemente oficial. Acreditamos não ter ficado longe

daquilo que se entende normalmente por escrita criativa e essa aproximação é suficiente para os nossos propósitos. Luís Barbeiro (1999: 75) apresenta a criatividade como um veículo de descoberta, de resolução de problemas e de autoafirmação, tomando-a, portanto, como útil não apenas especificamente para a escrita, mas ainda para o escrevente. Interessa agora perceber que tipo de atividades de escrita criativa podem ser realizadas e em que medida elas ser revelam eficazes, não apenas enquanto facilitadoras do processo de escrita, mas também no desenvolvimento do pensamento autónomo e do espírito crítico dos alunos. Fernando Azevedo apresenta como sugestões, “os jogos, ou atividades de escrita a partir de temas anedóticos ou de uma mistura de contos, já conhecidos do aluno” (2010: 42).

No nosso ano de estágio dinamizámos, na escola, uma oficina de escrita criativa, destinada a alunos do 12º ano, que tentando cumprir os desígnios que estão na base da escrita criativa pudesse, ao mesmo tempo, estabelecer uma forte ligação com os alunos enquanto *nativos digitais*. Foi-nos ainda possível trabalhar a escrita em aulas, quer de português, quer de espanhol e também disso daremos conta a seguir. Ao dizermos que nos foi possível queremos acentuar que estas atividades foram realizadas não a pensar num futuro relatório, mas atendendo à sua pertinência face às matérias lecionadas. Por não se tratar aqui de um espaço de experimentação a nossa abordagem revestiu-se de maiores preocupações didáticas, sem que tenhamos, no entanto, abdicado de algumas das estratégias da crítica criativa. Com estes exemplos práticos, encerramos o segundo ponto do nosso relatório, a que demos o título de “Novos Desafios: O ensino da escrita aos Nativos Digitais”. São parte da nossa resposta aos desafios.

2.5.1. A Oficina

No início do ano letivo propusemos à escola a dinamização de uma oficina de escrita para alunos do 12º ano a realizar fora do horário letivo, proposta que foi não apenas bem acolhida como também fortemente incentivada, tendo a escola colocado ao nosso dispor todos os meios que considerássemos necessários. Não podemos deixar de referir a preciosa colaboração da professora Albertina Leitão, diretora da biblioteca escolar da Escola Secundária Quinta das Palmeiras, que aceitou incluir esta atividade no programa da Biblioteca e se mostrou, ainda, incansável no apoio dado. A escolha dos alunos finalistas como público alvo podemos explicá-la por dois motivos: não estando o 12º incluído nas turmas com que faríamos a prática pedagógica ficava, nesse campo, resolvida qualquer possibilidade de interferência com o trabalho pelo qual seríamos diretamente avaliados; por outro lado, a maior maturidade expectável em relação aos alunos poderia revelar-se útil para os propósitos da atividade.

Estando dependentes não só do voluntarismo dos alunos, como também da sua disponibilidade a nível de horário, foi com agradável surpresa que após apresentarmos o projeto a uma turma recebemos o interesse efetivo de 17 alunos, a que se juntou ainda um aluno de outra turma, depois de conhecer a atividade através dos colegas. A oficina,

inicialmente prevista para decorrer apenas no primeiro período, acabou por estender-se a todo o ano letivo, num encontro da nossa vontade com a de 15 dos alunos iniciais, que mantiveram o seu entusiasmo e assiduidade, comparecendo semanalmente às 8h20 de quase todas as quintas-feiras. Desta adesão e permanência inferimos que, pelo menos no que respeita à via comunicante estabelecida, algo correu francamente bem. Mas tentemos perceber se e a este aparente sucesso se juntam o cumprimento dos desideratos iniciais: aumento das competências no desenvolvimento textual, incentivo às capacidades de expressão pessoal, aumento do espírito crítico e facilitação do contacto com obras literárias.

O título que demos à atividade, “Oficina de Escrita - para recauchutar frases feitas e olear metáforas”, indicia, de imediato, alguns dos princípios que lhe estão subjacentes. Desde logo a ausência da palavra “criativa” a adjetivar a escrita, por acreditarmos que a criatividade estaria no campo dos alunos e a nós nos caberia apenas fornecer as ferramentas para a sua utilização. Olear e recauchutar, ou seja, facilitar o processo de escrita, tendo como ponto de partida material já existente. Não pode desligar-se deste título a carga de humor e subversão que quisemos como fio condutor de toda a atividade. A ideia de paródia enquanto inversão irónica de um texto fonte, que pode ser uma crítica séria, mas também uma alegre zombaria (Linda Hutcheon, 1989), foi uma das traves mestras com que fomos construindo esta oficina. Refira-se também que, apesar de a escrita colaborativa ter sido uma das estratégias utilizadas, grande parte dos exercícios passou pela escrita individual, mas em nenhum momento os textos foram assinados. As análises, comentários e revisões que se fizeram partiram sempre de um trabalho de grupo, tendo inclusivamente sido criado um pseudónimo coletivo como presumível autor. Os materiais utilizados foram apenas a caneta e o papel, mas os alunos podiam livremente utilizar os telemóveis para todas as pesquisas que lhes parecessem convenientes.

Procedemos à seleção de algumas das atividades que nos pareceram mais interessantes e mais eficazes em linha com o que temos vindo a defender. Delas faremos uma breve descrição, tentando explicitar o modo como se processaram e quais os seus objetivos, e apresentaremos ainda alguns dos textos executados.

2.5.1.1. O Cadáver Esquisito

O cadáver esquiso é definido por Mário Cesariny como o “jogo de papel dobrado que consiste em fazer compor uma frase ou um desenho por várias pessoas sem que nenhuma delas possa aperceber-se da colaboração ou colaborações precedentes” (1989: 85), e o seu nome deriva da primeira frase obtida, por esse método, pelos surrealistas franceses: “O cadáver esquiso beberá o vinho novo.” Aproveitou-se a ocasião para proporcionar aos alunos o contacto com o movimento surrealista e o seu entendimento muito particular da arte, dando especial atenção a alguns autores portugueses, como Mário Cesariny, Alexandre O’Neill, António Maria Lisboa e Mário Henrique Leiria.

O exercício de escrita proposto é uma variante do jogo original, muito praticada pelos surrealistas portugueses e que consiste num esquema de pergunta-resposta com estruturas fixas. O exercício permite explorar as hipóteses daquilo a que Breton chamou o *acaso objetivo* e que, sagazmente, Mário Henrique Leiria rebatizou como *acaso objetivado*. Numa primeira ronda cada aluno deveria escrever num pequeno papel uma pergunta, com a seguinte estrutura “O que é _____?” e de seguida uma resposta com a estrutura “É _____.”, não devendo ter a preocupação de que esta se referisse minimamente à pergunta elaborada. Da junção aleatória de uma pergunta a uma resposta resultaram, entre outros, os seguintes textos:

- a) O que é o labirinto? É uma pergunta sem nexos.
- b) O que é um beijo? É um jardim cheio de flores.
- c) O que é um livro? É uma torradeira.

O resultado final deste tipo de exercício pode revelar-se um puro *nonsense* como no terceiro caso, mas também pode resultar perfeitamente lógico como no primeiro, ou mesmo adquirir um tom poético no caso do segundo exemplo. Retomando a ideia do *acaso objetivado* procurou-se fazer entender aos alunos que a obtenção de sentido através de um processo tão aleatório se devia ao fato de existir uma estrutura prévia que garantia a gramaticalidade da frase.

Numa segunda versão deste jogo propôs-se aos alunos que dessem resposta às perguntas “Quem foi (alguém)?”, existindo previamente uma lista de nomes que eles desconheciam, e “O que fazia?”, e que, mais uma vez, não se preocupassem com a relação entre a primeira e a segunda resposta. Novamente os produtos finais foram díspares, levando à obtenção de textos que resultaram cómicos pelo absurdo, mas também a alguns em que o acaso se objetivou com absoluta pertinência.

- a) Quem foi Cesário Verde? Foi professor de rinocerontes. O que fazia? Pizzas.
- b) Quem foi Fernando Pessoa? Foi engenheiro de obras feitas. O que fazia? Fazia as pessoas iludirem-se.

Novamente se destacou a relação entre conteúdo e forma para a obtenção do sentido dos textos, referindo que, se o acaso se pode revelar feliz para o primeiro será sempre trágico no segundo. A atividade, que pode ser encarada como um jogo de escrita colaborativa, revelou-se extremamente motivadora para os alunos, tanto no seu processo como nos resultados finais, possibilitando-lhe ainda o contacto com um movimento literário e um conjunto de autores que despertaram, francamente, o seu interesse.

- i) I dont know about you but I'm felling 22. A amiga Taylor é que me compreende. #TEEN
- ii) Não consigo encontrar o meu nome. #GOOGLE

Este exercício, acreditamos, demonstra as possibilidades de trabalhar os conteúdos literários associando-os a plataformas digitais que fazem parte do dia a dia dos alunos e que eles dominam. O tom de humor que subjaz à proposta inicial foi bem aproveitado para a criação dos textos, mas este carácter de aparente leveza não implicou um desvio ao desafio de tornar perceptível ao leitor a relação entre os *tweets* e os supostos autores.

2.5.1.3. Crítica Incendiária

Estamos novamente perante um exercício que recorre às regras da paródia, começando antes de mais por parodiar uma atividade frequentemente proposta nos programas, a elaboração da apresentação crítica de um livro. Aqui, o que pedimos aos alunos foi um texto de apreciação crítica que ignorasse, não as regras formais do género, mas essa elementar regra de bom senso que passa por um bom conhecimento do livro criticado. Apresentaram-se aos alunos uma série de títulos de autores consagrados, alguns que eles conheciam de fato por tê-los lido e estudado, outros dos quais apenas teriam ouvido falar e sobre os quais se acrescentou alguma informação. Pediu-se-lhes que partindo do título, ora procurando-lhe um sentido puramente literal ora corrompendo-o, imaginassem um conteúdo para o livro e o apreciassem *criticamente*. Vejamos alguns dos textos produzidos:

- a) **Ensaio sobre a torneira - Todos os canos** (Ensaio sobre a cegueira. Todos os nomes)

O canalizador Zé Saramago é encarregado de ensaiar uma coreografia, com recurso à mestria dos picheleiros, para tapar as fugas de canalização de uma casa muito engraçada, situada algures numa ilha espanhola, deparando-se com o dilema de descobrir qual a torneira mais colorida. Um romance épico com uma grande dose de soda cáustica e quilómetros de canalizações.

- b) **O que não farei quando a casa arde** (O que farei quando tudo arde)

António Lobo Antunes volta às livrarias em grande com “O que não farei quando a casa arde”, um manual para incêndios domésticos e/ou eventos de pirotecnia. Lobo Antunes teria recebido o Nobel da literatura ainda este ano, mas devido a um incêndio doméstico o comité que lhe iria entregar o Nobel foi reduzido a cinzas! Se ao menos tivessem lido o livro...

- c) **Não se encontra o que se procura** (de Miguel Sousa Tavares)

Quando o caos chega ao ponto máximo e tem de se chamar a mamã para encontrar as coisas. Útil.

A escrita criativa permite que o ponto de partida para a criação de um texto passe pela subversão das regras de género, não deixando por isso de solidificar conhecimentos em relação às mesmas. Tentou-se evidenciar junto dos alunos que a paródia textual funcionará tanto mais eficazmente quanto melhor se saiba aproximar do texto ou autor que se quer parodiar, como fica aliás bem visível nos dois primeiros exemplos aqui apresentados. Explicou-se-lhes que a própria palavra paródia carrega no seu étimo aquilo que significa: *para*, ao lado de, mas também contra a *ode*. Parodiar é, pois, imitar, mas não menos marcar distância através de um ponto de vista pessoal.

2.5.1.4. *Je Est Un Autre*

A célebre frase de Rimbaud, com que, numa carta ao seu amigo Paul Demeny, define o seu entendimento muito próprio da criação artística serve-nos de título para este ponto, por permitir explicar o que está em causa no exercício proposto. Como anteriormente referimos, foi criado, mais uma vez por recurso ao jogo do *cadáver esquisito*, um pseudónimo comum para as criações da oficina, um nome que não sendo de ninguém, pudesse ser de todos. E foi pedido aos alunos que lhe ficcionassem uma pequena biografia contendo, com maior ou menor evidência, a sua impressão digital. Deixamos aqui algumas dessas biografias.

- a) Jorge Ivanovich Salazar
(n. 1982 - m. 2100)

Nasceu a 15 de março de 1982, no mundo da Lua e, segundo a vidente da rua de Marte, irá morrer em 2100, num dia a determinar, atropelado por um carro voador. Até hoje, considera-se Jorge Ivanovich Salazar o homem mais romanticamente insensível. É ainda conhecido pelos seus famosos hábitos de beber água das rosas (pétala a pétala) e perfumar os colarinhos com vinho tinto (na esperança de ficar embriagado).

- b) Jorge Ivanovich Salazar
(n. 1974 - m. agora, neste preciso momento)

De origens multi-europeias, sempre teve a tendência para chefiar. Nos tempos do liceu, liderava todos os trabalhos de grupo; na faculdade, liderou uma lista candidata à associação de estudantes. Contudo, nunca foi bem-sucedido nas suas breves

lideranças. Na sua infância, torna-se gago, e, devido a esse facto, nunca foi levado a sério. A sua forma mais que furiosa de combater o seu insucesso é escrever. É, assim, um escritor muito curioso para leitores curiosos.

- c) Jorge Ivanovich Salazar
(n. no outro dia- m. mañana)

Nunca ninguém espera a inquisição espanhola

Um dia acordou com uma forte ressaca, olhou para a sua secretária e viu algo que não estava lá antes. Um manuscrito escrito a dourado em papel preto, emanava um forte cheiro a enxofre enquanto fumegava ligeiramente. Pegou nele folheou-o e disse: “porque não?”. Foi assim que O INDOMINÁVEL COLCHÃO ESTUPIDAMENTE SENSUAL veio a ser publicado. De facto, a expressão “porque não?” define claramente a personalidade do nosso excêntrico autor, seja na escrita, na culinária, nos ideais e mesmo na sua vida sexual.

Morreu em 1997 num duelo com um pato enraivecido no parque da cidade, as suas últimas palavras ao seu amigo e confidente Cunegundes foram: “amanhã vais lá a casa jantar, eu faço um arroz de pato de morrer por mais.”

Continuou uma produção escrita ativa até 2011 quando deixou tudo para se dedicar à antropologia, a sua grande paixão, e às artes negras, para pagar as contas. Foi apanhado, por fim, em 2019 pela inquisição espanhola. A sua queima em auto de fé está agendada para *mañana*.

A atividade revelou-se um divertido exercício de escrita biográfica, possibilitando aos alunos que fossem eles próprios, sendo outro, e contribuiu ainda para uma posterior reflexão em torno do conceito de autor e do modo como este foi evoluindo ao longo da história literária.

2.5.1.5. E Se Lançássemos Um Livro?

Foi proposto aos alunos que parte dos trabalhos efetuados na oficina se transformasse num livro (Anexo 11) e que dele se fizesse, na escola, um lançamento público. Desse acontecimento falaremos mais pormenorizadamente no terceiro capítulo do relatório, mas referimo-lo já porque ele cumpriu uma das recomendações didáticas para o sucesso das atividades de escrita: a valorização do produto obtido. Não quisemos apenas divulgar os textos, o que facilmente se poderia ter conseguido *online*, mas antes dar aos alunos a sensação física do livro enquanto objeto, mesmo tratando-se de uma dúzia de páginas com

um agrafó ao meio, porque, ainda que entendendo a inevitabilidade da migração da informação para os meios virtuais, acreditamos no livro físico enquanto símbolo para lá da informação que contém.

2.5.2. A Escrita Criativa numa Aula de Espanhol Língua Estrangeira

Esta atividade de escrita, realizada com uma turma de 8º ano de espanhol, surgiu associada à unidade “Periodista por un día” (Jornalista por um dia) e consistiu na elaboração de uma pequena notícia em espanhol, seguindo as regras do género jornalístico. Foi dada aos alunos uma definição para o texto de género jornalístico e referiram-se as regras fundamentais do seu estilo: “Claridad, Exactitud y Objetividad” (Clareza, Concisão, Objetividade). Foi apresentada aos alunos uma notícia, como modelo, destacando os vários campos que a compunham e indicando a que perguntas deveria responder cada um deles. Apostámos numa atividade de escrita colaborativa, o que permitiu incrementar a motivação e a envolvência dos alunos e simplificar o seu acompanhamento ao longo do processo de escrita e revisão. A cada grupo foi entregue uma ficha em que deveriam registar o texto, encontrando-se esta dividida nos mesmos campos do exemplo inicial e contendo uma lista de verificação que lhes permitisse confirmar se o texto ia cumprindo todos os requisitos. Com esta descrição da atividade tentamos demonstrar que a nossa primeira preocupação foi assegurar a sua solidez didática. Tentaremos, de seguida, mostrar como, utilizando algumas das estratégias da escrita criativa e aproveitando algumas das características de *nativos digitais* dos nossos alunos, a transformámos em algo de divertido.

a) O texto modelo

Com a devida autorização e entusiasmada adesão da professora Verónica Cruz, as características do texto jornalísticos foram introduzidas através de uma notícia de tom sensacionalista que associava o aparecimento do professor estagiário ao rapto, por extraterrestres, da professora titular.

MISTERIO EN LA ESCUELA
PROFESORA DE ESPAÑOL DESAPARECIDA
ALUMNADO ASUSTADO

Profesora de español de 37 años ha desaparecido misteriosamente del instituto “Quinta das Palmeiras” esta semana.
Un compañero suyo afirma que ha hablado con ella en la sala de profesores antes de sonar el timbre para la primera clase, pero la docente Verónica Cruz nunca ha llegado a entrar en el aula donde la esperaban sus alumnos.
A la misma hora un grupo de estudiantes que estaba jugando al fútbol afirma haber visto un raro objeto volador que, según ellos, emitía una luz muy fuerte.
La policía rechaza la tesis de secuestro alienígena, aunque no presente ninguna explicación alternativa.

b) O ponto de partida para a escrita

Foram sorteadas pelos grupos algumas fotomontagens a partir das quais deveriam escrever uma notícia. Essas fotomontagens acompanhavam o tom insólito da notícia modelo e continham alguma referência ao espaço da escola. Tentou-se, por um lado, explorar a preferência que os alunos têm pelas imagens como fonte inicial de acesso à informação e, por outro, aumentar o seu envolvimento na tarefa, tendo ainda sido sugerido que se utilizassem a si próprios enquanto intervenientes da notícia.

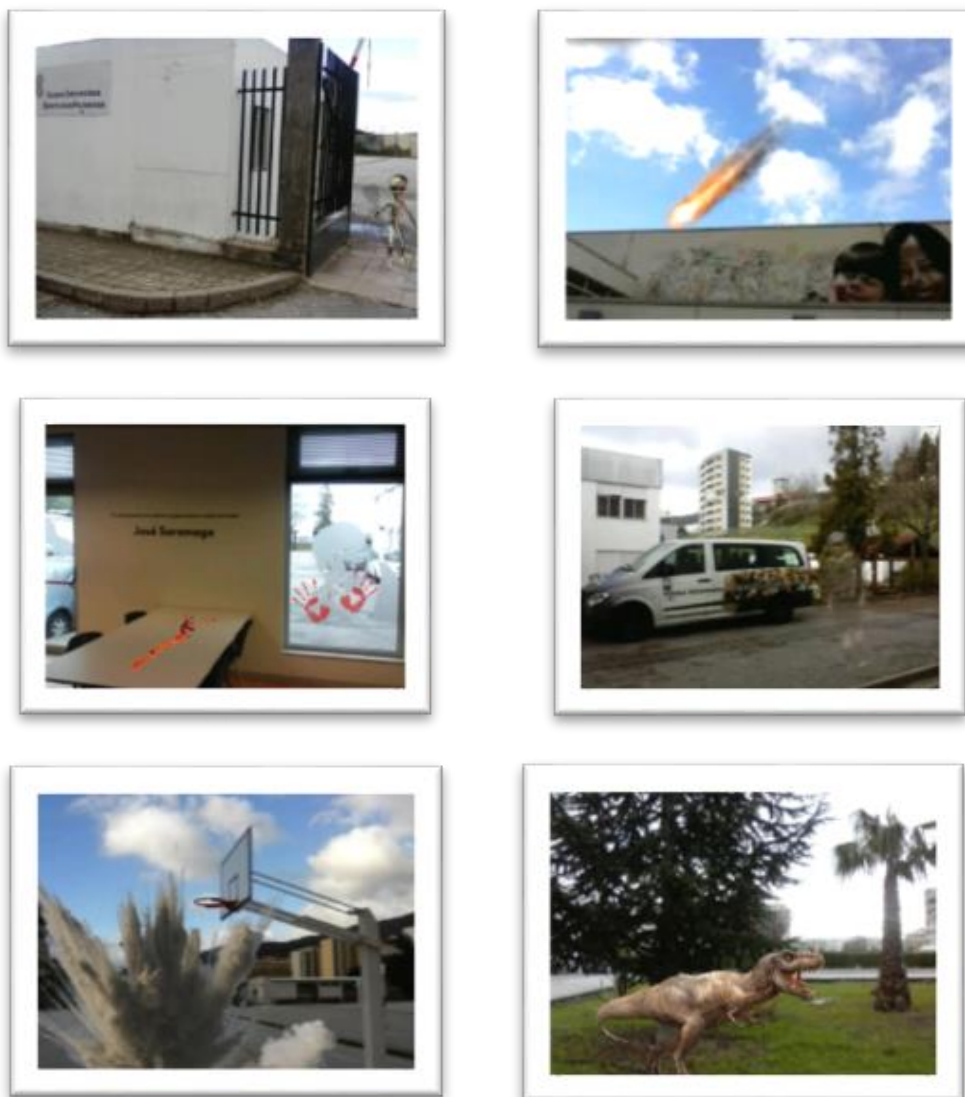


Figura 7 - Imagens criadas para uma atividade de escrita em aula de Espanhol

c) O produto final

Os alunos mostraram-se não só bastante motivados na realização da tarefa, como conseguiram ainda cumprir globalmente os objetivos no que respeita à estrutura e ao estilo, sabendo ainda integrar convenientemente os marcadores temporais que tinham também

trabalhado durante a unidade. Os textos apresentavam algumas fragilidades relacionadas com o nível da língua em que se encontram, que se foram tentando corrigir no acompanhamento da tarefa e aquando da apresentação final. Apresentamos a título de exemplo um dos textos elaborados, na sua versão manuscrita, podendo os outros ser consultados em anexo (Anexo 9).

Director: Jorge Ferreira EL PERIÓDICO SURREAL Viernes, 26 de febrero de 2016 Escola Secundária Quinta das Palmeiras EL INSÓLITO Español	
Antetítulo	Misterio en la escuela
Título	Fantasma en el instituto
Subtítulo	Alumnado asustado
Entradilla	<p> Dos fantasmas han aparecido misteriosamente en el instituto "Quinta das Palmeiras" esta semana. </p> <p> ¿QUÉ? <input checked="" type="checkbox"/> ¿QUIÉN? <input checked="" type="checkbox"/> ¿CUÁNDO? <input checked="" type="checkbox"/> ¿DÓNDE? <input checked="" type="checkbox"/> </p>
Cuerpo	<p> Tres alumnos ^{afirman que} han avistado un fantasma cerca del coche del instituto antes de sonar el timbre para la primera clase. </p> <p> A la misma hora, una alumna llamada Ana Teresa ha sido atacada por otro fantasma, cerca de la biblioteca. </p> <p> ¿CÓMO? <input checked="" type="checkbox"/> </p>
	<p> La policía defrenar la tesis de alucinacion por parte de los alumnos pero la verdad es que los técnicos de fantasma creen que el instituto se encuentra asombrado. </p> <p> ¿POR QUÉ? <input checked="" type="checkbox"/> </p>

Figura 8 - Texto elaborado por alunos em aula de Espanhol

2.5.3. A Escrita Criativa numa Aula de Português Língua Materna

Esta atividade de escrita foi pensada como complemento do estudo de “As terríveis aventuras de Jorge Albuquerque Coelho”, texto integrado na “História Trágico-Marítima” que, em boa hora, voltou a fazer parte dos conteúdos programáticos do 10ºano. A “História Trágico-Marítima” foi apresentada aos alunos como a outra face da moeda dos descobrimentos, por contraposição a “Os Lusíadas” que já haviam estudado, enfatizando que os textos que dela fazem parte constituem um género literário caracteristicamente português. Explicou-se aos alunos que apesar de estarmos perante uma compilação de textos de diferentes autores era possível encontrar neles um conjunto de traços a nível da linguagem e do estilo que os aproximavam.

a) As regras do género

Durante a leitura do texto os alunos deveriam contribuir para que se fosse completando, no quadro, uma tabela que sistematizava, a partir do esquema que se apresenta a seguir, as características do texto, dando especial relevo às que se poderiam generalizar a toda a “História Trágico-Marítima” (Temas; Linguagem e estilo).



Figura 9 - Esquema utilizado na análise de “As terríveis aventuras de Jorge Albuquerque Coelho”

b) O ponto de partida para escrita

Os alunos foram desafiados a transpor, ainda que parodicamente, as características do texto analisado para um texto conjunto da sua autoria, a partir de um início prévio, sugerido por nós. Para garantir a coesão do texto final foram também indicados genericamente,

através de um subtítulo, os acontecimentos a tratar em cada uma das partes e a sua sucessão. Foram dados aos alunos 25 minutos para que, em grupo, completassem a tarefa. Parte da estratégia passou por colocá-los como intervenientes da história, enquanto tripulantes, o que se veio a revelar extremamente motivador. Sugeriu-se ainda que ao contrário do texto modelo, o heroísmo fosse colocado na tripulação, podendo para isso ser parodiado o comandante da nova versão, sugerindo-lhes apenas, como regra, a manutenção dos limites do bom gosto e do bom senso.

Como se sabe, no tempo do presidente Marcelo, as condições de vida no planeta Terra estavam a deteriorar-se rapidamente e era urgente encontrar novas soluções para a sobrevivência dos humanos.

A Escola Secundária Quinta das Palmeiras foi pioneira na exploração espacial, e a história que se segue é a das terríveis desventuras do professor-astronauta Jorge Pedro Ferreira que, no dia 30 de maio de 2015, partiu rumo a Neptuno com os alunos do 10ºB como tripulação.

c) O produto final

Os alunos completaram animadamente a tarefa, dentro do tempo estabelecido, sabendo integrar o tom e os temas do texto modelo, parodiando-o sem nunca o perder de vista. O texto final, resultando da junção de partes trabalhadas independentemente, e para o qual apenas se tinha garantido alguma coerência temporal, revelou-se satisfatoriamente coeso. Durante a sua leitura, em aula, foram-se destacando as suas principais virtudes, mas também as suas maiores fragilidades, nomeadamente em algumas construções frásicas. Apresentamos dois excertos do mesmo, podendo, em anexo, ser consultado na sua totalidade (Anexo10).

- I. “Encontravam-se a meio da viagem, tinham acabado de passar a cintura de asteroides, precisamente pelas 14h40 do dia 1 de dezembro, e estavam agora a entrar na órbita de Júpiter, quando os avistaram. O vaivém proveniente de Badajoz navegava com o mesmo intuito que eles, estabeleceram contato via rádio por onde propuseram uma troca de comida por combustível. A tripulação, já há algum tempo desesperada com a falta de comida e então a passar fome, suplicou ao seu comandante que, de imediato, aceitasse a proposta. No entanto ele recusou, iniciando assim um motim entre a tripulação. Após os desacatos, ainda relutante, aceitou. Contudo, durante a troca, os espanhóis enganaram os portugueses que levaram, como combinado, o combustível. Já os espanhóis enviaram uma mala vazia, provocando uma revolta portuguesa. Durante o combate houve uma acesa troca de tiros, mas os espanhóis, vendo que não tinham poder de fogo suficiente para combater os portugueses, acabaram por abandonar a rota. Os portugueses viam agora o seu vaivém com falhas motoras, pouco combustível e sem mantimentos.”

- II. “A nave estava pronta para aterrar, tudo parecia correr bem. Contudo, a aterragem foi mais desastrosa do que o previsto. A tripulação estremeceu, e nunca o coração deles bateu tanto como naquele momento. Enquanto a tripulação estava a recuperar daquela trágica aterragem, o capitão abandona a nave com todos os mantimentos que restavam. A Lara, vendo este ato de cobardia por parte do capitão, decide avisar os companheiros que tomam a decisão de partir abandonando o capitão, que se torna no primeiro humano a viver em Neptuno. Ainda que seja por pouco tempo.”

2.5.4. Alguns Apontamentos Finais

Ainda que tenham partido de pressupostos diferentes, as várias atividades de escrita criativa apresentadas encontram de imediato um ponto em comum, no modo como tentam corresponder a uma das expectativas dos alunos, enquanto *nativos digitais*, a de aprenderem divertindo-se. Mas essa vertente lúdica nunca foi para nós um fim em si mesmo, constituindo-se, isso sim, como uma estratégia eficaz para a motivação e envolvimento dos alunos. No que respeita ao uso das tecnologias, mais uma vez a nossa abordagem não passou pela introdução sem sentido de meios tecnológicos que, aliás, nunca se nos revelaram imprescindíveis. Mas não deixou por isso a tecnologia de estar presente já que a experiência pessoal dos alunos com ela, a sua imersão na era digital, serviu-nos por vezes como ponto de partida para o desenho das atividades. A escrita criativa não é uma novidade e a sua utilização enquanto estratégia eficaz para o ensino da escrita faz há muito parte das recomendações didáticas. O que aqui vimos sugerir é que ela constitui também um território fértil para a construção de pontes entre os objetivos didáticos, as experiências pessoais e as expectativas dos *nativos digitais* quanto ao ensino. É ainda facilmente articulável com alguns conteúdos programáticos e facilita o contato dos alunos com textos social e culturalmente relevantes.

Temos a perfeita consciência que foi também a nossa condição especial de estagiário, com a prática pedagógica reduzida a um pequeno número de aulas, que nos permitiu desenvolver algumas destas atividades. A extensão dos programas, o papel subsidiário que a escrita tem neles, os manuais que “são frequentemente uma amálgama de textos, atividades, matérias e conteúdos, onde não se vislumbra o porquê e o para quê de cada atividade proposta” (Sardinha e Machado, 2013: 28), dificultam de sobremaneira a tarefa do professor. E coloca-se ainda outro dilema aos professores, o de saberem que as avaliações nacionais a que os alunos são sujeitos, ainda que se façam por escrito, continuam a privilegiar a capacidade de acumular conteúdos, o produto em vez do processo. Ainda assim, e malgrado todas as dificuldades referidas, acreditamos ter provado que este é um caminho que merece ser explorado. Nesse sentido deixamos algumas sugestões:

- 1) à escola
 - a) a adoção da escrita criativa enquanto estratégia frequente para o ensino da escrita tanto no português língua materna como nas várias línguas estrangeiras;

- b) a criação de uma base de dados de atividades de escrita criativa articuladas com os conteúdos programáticos das disciplinas que seja disponibilizada a todos os professores;
 - c) a oferta de atividades de escrita criativa fora do horário das aulas, podendo estas funcionar como os apoios são já prática frequente;
- 2) à universidade
- a) uma aposta na formação dos futuros estagiários de português e espanhol nesta área, integrando-a nas disciplinas de didática ou criando um espaço próprio para o seu ensino;
 - b) a aquisição de bibliografia da área da escrita criativa para o catálogo da biblioteca, que, nesse ponto, se apresenta ainda deficitário.

Capítulo 3

A Prática Pedagógica

3.1. A Escola Secundária Quinta das Palmeiras

3.1.1. Caracterização da Escola



Figura 10 - Imagem inicial do *site* da Escola Secundária Quinta das Palmeiras

Ao aceder ao endereço <http://www.quintadaspalmeiras.pt/>, somos recebidos pela imagem acima. Na hora de se apresentar, a escola escolheu como *incipit* uma fotografia de alunos seus, acompanhada do texto “Esta é a Tua Escola!”. A colocação dos alunos em primeiro plano não se prende a uma opção de *design* ou de *marketing*, é o fulcro de toda a ação da escola e a base do seu sucesso.

E sucesso é a palavra adequada para falar duma escola que, criada em 1987, num período de massificação do ensino, conseguiu ultrapassar inúmeros obstáculos, crescer sustentadamente e transformar-se na escola mais procurada pela população escolar, vendo a sua excelência reconhecida, tanto pelas avaliações oficiais como pela comunidade em geral. Com quase 30 anos de existência, a Escola Secundária da Quinta Palmeiras é hoje um caso paradigmático das possibilidades de realização das metas a que se propõe a educação enquanto serviço público.

Incluída no primeiro grupo de escolas submetidas a Avaliação Externa, em 2006, obteve a classificação máxima de Muito Bom nos cinco domínios-chaves sujeitos a avaliação: Resultados; Prestação do Serviço Educativo; Organização e Gestão Escolar; Liderança e Capacidade de Autoavaliação e de Progresso da Escola. No ano seguinte celebrou o seu primeiro contrato de autonomia com o Ministério da Educação, estando neste momento em decurso o terceiro. A autonomia permite à escola “tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (Nº1, Artigo 8º, Decreto-Lei 137/2012 de 2/7/ 2012). Mas contratos de autonomia implicam também um maior escrutínio da atividade da escola e uma avaliação constante do cumprimento dos objetivos traçados.

Implicações com que a Escola Secundária Quinta das Palmeiras convive bem, já que desde dos anos 90 implementou processos de avaliação e autoavaliação que lhe permitiram efetuar uma análise constante da sua atividade e basear nesse conhecimento a tomada de decisões.

Não é uma escola sem problemas, mas é uma escola em que todos são chamados a fazer parte das soluções, onde se promove um espírito de trabalho cooperativo que é visível, a cada momento, no dia a dia da escola. Um trabalho cooperativo que envolve direção, professores funcionários e alunos, mas que também se abre à comunidade. E do qual também nós pudemos fazer parte. Se o atual formato de estágio, com mudança constante de turmas e um número bastante reduzido de aulas podia pressupor um menor envolvimento na vida da escola, neste caso isso não se verificou. Pudemos ser parte ativa da tomada de decisões, estar presentes nas reuniões de grupo e de departamento, contribuir para o plano de atividades da escola e também nas pequenas decisões informais, que se fazem num intervalo entre duas aulas sem deixar por isso de ser importantes, a nossa voz foi ouvida.

Mas voltemos a centrar a atenção nos alunos, a principal razão de ser da escola. Os dados que apresentaremos podem ser consultados no Projeto Educativo 2013-2017 que a escola disponibiliza no seu site. Num universo de mais de novecentos alunos, a escola apresenta resultados notáveis no índice abandono escolar, com valores residuais para o ensino secundário e zero absoluto para o 3º ciclo. Também no que toca aos resultados os dados são francamente animadores, com uma elevada taxa de transição de ano e de ciclo e com uma taxa global de sucesso no 3º ciclo (98,6%) e no ensino secundário (85,2%). Acrescente-se ainda a proximidade dos resultados nas classificações externas à média nacional, tendo sido superados na maioria das disciplinas.

Se para este sucesso em muito contribuiu a filosofia de trabalho cooperativo que já referimos, e que implica de todos esforço e dedicação constantes, não menos importante é o ambiente de harmonia em que ele decorre, que permite uma forte identificação de cada um com os princípios e objetivos da escola. Os princípios em que se fundamenta a política educativa da escola não se limitam a uma formulação para adornar documentos oficiais, antes são perceptíveis em todas as suas ações.

A Escola assume, na sua ação educativa, o PARADIGMA HUMANO.

Procura-se com este paradigma PROMOVER A ESCOLA COMO O ESPAÇO EDUCATIVO E CULTURAL, FACILITADOR DO SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS E DA REALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES E NÃO DOCENTES.

(Projeto educativo 2013-2017 - https://issuu.com/interino/docs/projeto_educativo_2013_-_2017)

Esta é a nossa escola!

3.1.2. O Centro Tecnológico em Educação e a Biblioteca Escolar

Não poderíamos, neste ponto, deixar de destacar um dos equipamentos que compõe a escola, o CTE, por ser ele uma inegável marca da sua visão inovadora, da atenção a um mundo em constante mudança e da vontade de, pensando o presente, antecipar o futuro. Inserida no CTE, também a biblioteca escolar nos merecerá, desde já, uma especial atenção, que ampliaremos na parte do relatório referente às atividades desenvolvidas na escola.

Inaugurado em janeiro de 2010, este equipamento revela um papel decisivo na integração das novas tecnologias no ensino, não se limitando a proporcionar o seu uso, mas antes a fazendo-o de uma forma integrada no currículo educacional, procurando, assim, contribuir para o sucesso dos alunos. Fomenta ainda a investigação associada ao ensino aprendizagem, através do desenvolvimento de inúmeros projetos, dos quais destacamos:

- Projeto “Quero ler... sem folhas” (financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian);
- Projeto “Vídeo-aulas com História para todos”;
- Projeto PIQE (Projeto de Investigação Qualitativa em Educação);
- Projeto PATO (Programa de Apoio e Tutoria on-line);
- Projeto GAS (Ferramenta de Gestão em Aulas de Substituição).

Organiza e acolhe também variadíssimas atividades como, por exemplo, cursos, ações de formação, conferências, exposições, e lançamento de livros.

Em 2013 recebeu o prémio de mérito institucional do Ministério da Educação.

Se o CTE é a “casa das máquinas” da escola, a Biblioteca Escolar (BECRE) é o seu coração e é um coração que se esforça por cumprir a sua função, chamando a si o os alunos e indo ao seu encontro, através não só dos seus cuidados acervos, literário e multimédia, mas principalmente de uma constante oferta de atividades. É uma biblioteca escolar do sec. XXI, que não se limitando aos livros continua a valorizá-los, oferecendo um catálogo que não se esgota na oferta funcional do ponto de vista pedagógico e procura ser literária e culturalmente relevante. É ainda, enquanto espaço físico, um local luminoso que convida à permanência e à leitura.

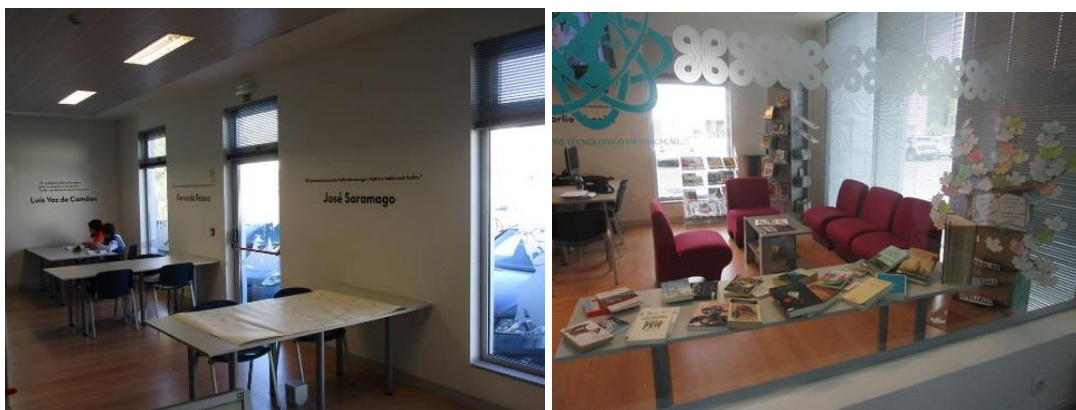


Figura 11 - Biblioteca Escolar da Escola Secundária Quinta das Palmeiras

3.2. As Nossas Aulas

Este ponto do relatório incidirá sobre as aulas que ministrámos ao longo do nosso estágio. Como já tínhamos referido, a nossa opção passa por destacar de cada uma o que consideramos mais interessante, atendendo, antes de mais, à pertinência pedagógica, mas tentando também destacar os pontos em que nos foi possível deixar a nossa marca pessoal. Procuraremos, ainda, demonstrar em que medida fomos tentando dar respostas às questões que levantámos nos dois primeiros capítulos do nosso relatório, ou seja, que estratégias se revelam mais eficazes para o ensino dos *nativos digitais*.

Trabalhámos com seis turmas ao longo deste ano letivo, duas de 11º ano e uma de 10º ano em português, e duas de 8º ano e uma de 9º ano em espanhol, das quais falaremos com maior detalhe quando descrevermos as aulas. As aulas serão apresentadas divididas por disciplina e por período.

3.2.1. As Aulas de Português

3.2.1.1. A Professora Cooperante: Alice Carrilho

Mesmo tratando-se de um relatório que se pretende institucional e, por isso, essencialmente marcado por um tom rigoroso e científico, não podemos deixar de, num ou noutro ponto, deixar algumas marcas de carácter mais pessoal e mesmo afetivo. Tivemos a sorte de, ao longo do nosso percurso enquanto estudante do ensino secundário, usufruir do contato com excelentes professores de português, que em muito marcaram o especial afeto que temos pela disciplina e pelos seus conteúdos. Essa sorte acompanhou-nos também no nosso ano de estágio. A professora Alice Carrilho revelou-se preciosa na nossa formação, pelas suas qualidades pessoais e profissionais, acompanhando com dedicação o nosso trabalho, intervindo com pertinência sempre que necessário, mas dando-nos também uma enorme liberdade de tomar as nossas opções, ajudando-nos a crescer enquanto professor sem nunca deixarmos de ser nós próprios. Parte importante do estágio em português passou também pela possibilidade de assistir às suas aulas, o que nos permitiu não apenas conhecer as turmas, mas, acima de tudo, tomar contato com um modelo de excelência. Um modelo no contato com os alunos, na gestão da sala de aula e no modo rigoroso como trabalha a análise textual, conduzindo os alunos na abordagem aos textos, mas deixando-os, ao seu ritmo, encontrarem as respostas. Juntam-se nela a experiência, o conhecimento dos conteúdos, a facilidade em comunicar com os alunos e, talvez o mais importante de tudo, o gosto em ensinar. Levaremos muito dela no professor que, permita-o o futuro, viermos a ser.

3.2.1.2. A Planificação das Aulas de Português

O grupo de Português da Escola Secundária Quinta das Palmeiras é um excelente exemplo de uma das características que fazem desta uma escola de exceção: o trabalho colaborativo. Tivemos a oportunidade de participar nas reuniões do início do ano em que se elaboraram os planos de aula anuais para o 10º e 11º anos. Os planos resultam de um verdadeiro trabalho em conjunto que não se limita à sua elaboração pois, ao longo do ano, os professores vão regularmente aferindo do seu cumprimento simultâneo e decidindo os reajustamentos que sejam necessários. Com isto garante-se um tratamento igualitário das diversas turmas, a nível dos conteúdos e da sua calendarização. Para além das vantagens imediatas, este processo permite ainda assegurar que em caso de falta prolongada de algum professor este possa ser substituído por um colega que tem de imediato conhecimento do ponto em que a turma se encontra.

Estes planos anuais, dividem o número de aulas previstas pelas unidades ou sequências didáticas que fazem parte do programa, prevendo ainda os tempos letivos que deverão ser dedicados às avaliações: os testes (realização e correção), as provas de compreensão e expressão oral e a autoavaliação. Os manuais da disciplina desempenham, no caso do português, um importante papel, dado que servem de fio condutor ao cumprimento do programa e da planificação anual.

Dado o pequeno número de aulas que nos são atribuídas por período tornou-se impossível abarcar uma unidade completa, pelo que, as nossas planificações de aulas tiveram que ser elaboradas de forma especialmente concertada, assegurando a continuidade das aulas anteriores, mas também dando atenção ao plano anual, de modo a não comprometer o seu cumprimento.

3.2.1.3. Os Programas

Dado tratar-se de um ano de transição, trabalhamos este ano com dois programas de português para o ensino secundário, o antigo programa para o 11º ano, e o novo, organizado por metas curriculares, para o 10º ano. Ainda que esse facto não tenha tido um grande reflexo no nosso trabalho, gostaríamos de deixar aqui algumas notas no que respeita à entrada do novo programa. Não se pode aqui falar de uma mudança radical, mas antes de uma nova abordagem no que toca à organização dos conteúdos, que nos parece mais clara. Os eixos que constituíam o antigo programa, Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática são retomados, ganhando, isso sim, uma apresentação mais clara, sendo indicadas para cada um deles as metas correspondentes aos conteúdos programáticos, ou seja, definindo com maior clareza os objetivos.

Gostaríamos ainda de deixar algumas observações sobre o *Projeto de Leitura*, incluído no novo programa, que elenca uma lista de obras de literatura portuguesa ou obras traduzidas

para português das quais o aluno deverá escolher uma ou duas para ler ao longo do ano. Confessámos não ter conseguido vislumbrar que critérios presidiram à escolha das obras, dada a sua total disparidade. Acreditamos, ainda, que seria importante no caso das obras traduzidas aconselhar especificamente uma edição, já que em determinados casos existem no mercado traduções de qualidade muito díspar. Em nosso entender, a escolha das obras a incluir no *Projeto de Leitura* deveria ser uma responsabilidade das escolas que levasse em conta, por exemplo, os livros disponíveis na biblioteca escolar, mas também o conhecimento que tem dos alunos. O programa podia orientar essa escolha através do fornecimento de uma listagem mais ampla que a escola filtraria ou, mais importante ainda, indicando um critério claro para a seleção das obras. Na sua atual versão este *Projeto de Leitura* corre o risco de ficar aquém das boas intenções que, provavelmente, estão na sua origem.

3.2.1.4. Os Manuais

Os manuais de português com que trabalhamos, *Mensagens* da Texto Editora (10ºano) e *Expressões* da Porto editora (11ºano), ainda que partindo de diferentes programas, não apresentam tantas diferenças como se podia supor. Os conteúdos relacionados com a Educação Literária acabam por ser o grande eixo de um e de outro programa, constituindo-se também à sua volta toda a estrutura dos manuais. Não nos limitando aos seus conteúdos, usamo-los, ainda assim bastante nas nossas aulas, com especial relevo no que toca aos questionários que apresentam e que nos permitiram consolidar as matérias que lecionamos.

3.2.1.5. As Aulas de Português do 1º Período

Sermão de Santo António de Padre António Vieira

No primeiro período, pudemos ser, durante duas aulas de 90 minutos, professores do 11ºC, turma de Ciências e Tecnologia, com 28 alunos. A turma manteve nas aulas que ministrámos o bom comportamento e o empenho que já tínhamos podido observar.

As nossas duas aulas estavam inseridas na “Sequência de Aprendizagem 3 - Texto argumentativo - ***Sermão de Santo António*** - Padre António Vieira”. Os alunos começaram por trabalhar as características do texto argumentativo com a professora Alice Carrilho, cabendo-nos a nós a contextualização histórica do ***Sermão de Santo António***, que fizemos abordando a biografia do autor e as características do Barroco. Demos ainda início à leitura e análise do sermão, concretamente do seu primeiro capítulo, o exórdio, aludindo à sua estrutura geral e antecipando os quatro capítulos seguintes.

Destas duas aulas gostaríamos de destacar dois pontos específicos dos materiais que produzimos, um relacionado com a leitura e o outro com a análise. Uma seleção mais completa dos materiais produzidos poderá ser consultada em anexo (Anexo 1).

não querem receber. Ou é porque o sal não salga, e os pregadores dizem uma cousa e fazem outra; ou porque a terra se não deixa salgar, e os ouvintes querem antes imitar o que eles fazem, que fazer o que dizem. Ou é porque o sal não salga, e os pregadores se pregam a si e não a Cristo; ou porque a terra se não deixa salgar, e os ouvintes, em vez de servir a Cristo, servem a seus apetites.”

Tentou-se, através do seguinte esquema, que a estruturação sintática fosse visível e por isso clara para os alunos, o que se veio a confirmar. O simples fornecimento de uma resposta, por correta que fosse, como era a que o manual sugeria, poderia revelar-se completamente ineficaz no sentido de assegurar uma correta compreensão por parte dos alunos.

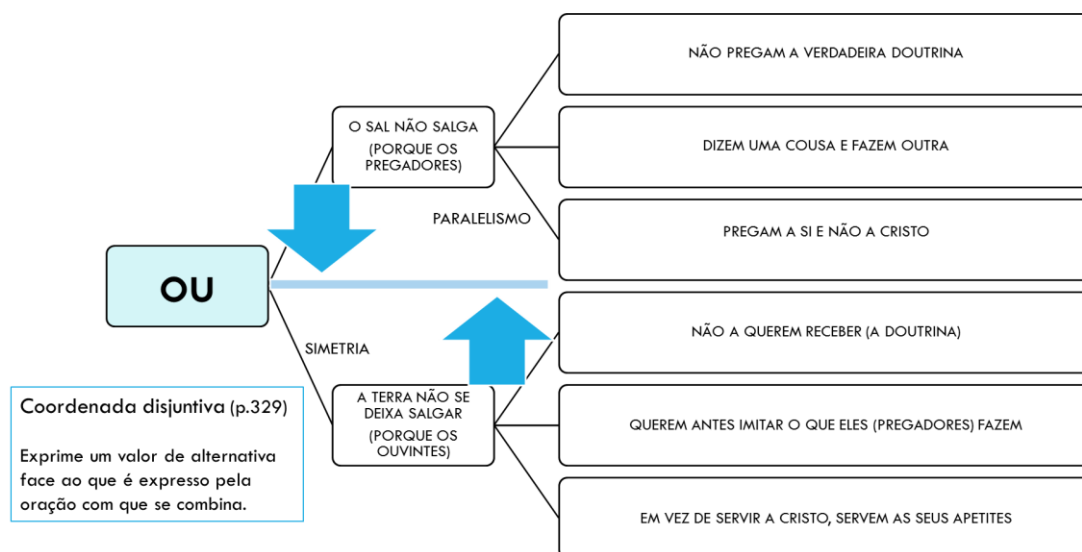


Figura 13 - Esquematização da estruturação de um excerto do *Sermão de Santo António*

Neste esquema, são imediatamente perceptíveis o paralelismo e a simetria na estruturação dos argumentos, a sua articulação através da coordenada disjuntiva *ou* e, queremos acreditar, também a mestria do autor, a quem Fernando Pessoa chamou, n’*A Mensagem*, “Imperador da língua portuguesa”.

3.2.1.6. As Aulas de Português do 2º Período

Frei Luís de Sousa de Almeida Garrett

No segundo período voltamos a encontrar uma turma de 11º ano, a turma A, também de Ciências e Tecnologia, com 30 alunos. Destacamos desta turma não apenas o comportamento, mas também o grau de participação nas aulas.

Sendo o *Frei Luís de Sousa* uma obra à qual os sentimos especialmente ligados, e sobre a qual já tínhamos tido oportunidade de refletir, foi-nos dada a oportunidade de trabalhar ao longo de cinco aulas de noventa minutos, ou seja, 10 dos 14 tempos letivos previstos para esta sequência didática. O fato de se tratar de um texto dramático, logo pensado para o palco, funcionou como fio condutor da nossa abordagem. Mais uma vez se junta, em anexo (Anexo 2), uma seleção mais completa dos materiais produzidos para a aula.

3.2.1.6.1. Motivação para a Leitura

Dado que a unidade didática em que se inseria a obra de Garrett se iniciaria logo nas primeiras aulas do segundo período, pareceu-nos importante motivar os alunos para a sua leitura durante a interrupção das férias de Natal. Assim, solicitamos à professora Alice Carrilho alguns minutos de uma das últimas aulas do primeiro período para apresentar aos alunos alguns anúncios de um suposto *casting* para a representação do *Frei Luís de Sousa de Almeida Garrett*, desafiando-os para que descobrissem a que personagem da peça correspondia cada um dos anúncios e que encontrassem, ainda, no texto as referências, quase sempre irónicas, que estes continham.

PROCURA-SE ATORES & ATRIZES

- PARA PAPEL DE MENINA ADOLESCENTE COM ESPÍRITO DE SOLDADO E CORPO DE PAPOILA (SE AS PAPOILAS FOSSEM BRANCAS).
- PARA PAPEL DE MORDOMO SEM CULPA COM DOTES DE ADIVINHAÇÃO, FÉ EM FANTASMAS, SEBASTIANISTA E COM BOAS CAPACIDADES DE GENUFLEXÃO.
- PARA PAPEL DE DONA DE CASA DESESPERADA, À BEIRA DE UM ATAQUE DE NERVOS, QUE ALINHA ACIDENTALMENTE NUM TRIO.
- PARA PAPEL DE IRMÃO DO ATOR PRINCIPAL A QUEM BEIJAM NÃO SÓ A MÃO, MAS TAMBÉM O ESCAPULÁRIO.
- PARA PAPEL DE INDIVÍDUO QUE DEPOIS DE PASSAR MUITOS ANOS NO ESTRANGEIRO VOLTA AO SEU PAÍS E SENTE-SE O HOMEM INVISÍVEL.
- PARA PAPEL DE TIPO QUE NÃO ACREDITA EM SEGUROS CONTRA INCÊNDIO, MAS ACREDITA EM DEUS E NA PÁTRIA.

O acerto das respostas por parte da generalidade dos alunos, na primeira aula em que os reencontrámos no 2º período, demonstrou que o desafio tinha sido levado a sério. O conhecimento prévio do texto revelou-se extremamente útil no decurso das aulas seguintes.

3.2.1.6.2. A Importância dos Retratos: uma Proposta de Análise

A análise de um texto dramático nunca deve, no nosso entender, desviar-se do seu propósito máximo, a representação. Os elementos cénicos ganham assim especial preponderância e no caso específico desta obra os retratos colocados em cena fornecem, só por si, algumas linhas de análise. O desaparecimento do retrato de D. Manuel Coutinho, consumido pelas chamas no final do Ato I e o *aparecimento* do retrato de D. João de Portugal no início do Ato II, demonstram a extrema eficácia teatral do texto de Garrett, já que simbolizam o destino cruzado dos retratados.



Figura 14 - A importância dos retratos no *Frei Luís de Sousa*

Apresentou-se o diapositivo, acima, aos alunos sugerindo-lhes a seguinte hipótese de análise:

- D. João de Portugal surge inicialmente apenas como uma recordação distante e fantasmagórica, começa a materializar-se através do aparecimento em cena do seu retrato e concretiza, finalmente, a sua realidade na figura do Romeiro.

- Ao invés, Manuel de Sousa Coutinho, presença real e concreta no início do texto, vai desaparecendo, primeiro, simbolicamente, com o incêndio do seu retrato e depois totalmente, pelo menos para o mundo, com a ida para o convento, no final do texto.

Pretendeu-se assim alertar os alunos para algumas especificidades da análise de um texto dramático, concretamente a importância que deve ser dada também aos elementos extratextuais. No caso específico desta obra, os retratos, começando desde logo pelo de D. Sebastião, fazem parte dos indícios trágicos que o autor foi deixando, subtilmente, ao longo de toda a obra.

3.2.1.6.3. Quem És Tu?

“Jorge - Romeiro, romeiro, quem és tu?

Romeiro (apontando com o bordão para o retrato de D. João de Portugal) - Ninguém!”

Almeida Garrett *in Frei Luís de Sousa de* (Ato II, Cena XV)

Na hora de analisar a mais célebre das cenas do *Frei Luís de Sousa*, a XV do Ato II, retomamos a nosso princípio de nunca desligar o texto das suas possibilidades de representação, à qual juntámos, ainda, uma estratégia que nos agrada especialmente, o recurso à intertextualidade. Pediu-se aos alunos que tentassem interpretar todos os possíveis significados do “Ninguém” com que o Romeiro responde à pergunta “**Quem és tu?**”, a partir de um poema de Adília Lopes, mas também de algumas hipóteses de encenação.

a) Intertextualidade

“Roubei uma vez um livro de uma biblioteca pequeníssima. Foi a tradução do Frei Luís de Sousa feita por Edgar Prestage no princípio do século. Fui ver se o “Ninguém!” tinha sido traduzido por “Nobody!” ou por “No one!”. Foi traduzido por “No one!”.»

Adília Lopes *in Irmã Barata, Irmã Batata*

b) Quatro possibilidades de encenação:

- 1) Cumprimento fiel das indicações do texto;
- 2) A substituição do retrato, para que o romeiro aponta, por um espelho;
- 3) O Romeiro ter o rosto coberto por uma inexpressiva máscara branca;
- 4) As duas propostas anteriores simultaneamente.

Quisemos transmitir aos alunos que as grandes obras literárias, como o *Frei Luís de Sousa*, não são possíveis de esgotar numa única interpretação e que também aí reside uma das marcas da sua intemporalidade. Sugerimos-lhes ainda que não deixassem de arriscar as suas próprias interpretações, desde que soubessem defendê-las com pertinência. O ensino da literatura continua a ser fundamental para o objetivo de estimular a reflexão e o espírito crítico, desde que seja utilizado como estímulo ao pensamento e não como mera transmissão de um conteúdo.

3.2.1.7. As Aulas de Português do 3º Período

História Trágico-Marítima

“As terríveis aventuras de Jorge Albuquerque Coelho”

No 3º período trabalhamos pela primeira vez com o 10º ano, a turma B, mais uma vez de Ciências e Tecnologia, com 27 alunos. Registamos de novo, com agrado, o comportamento adequado e o empenho dos alunos, nas duas aulas de 90 minutos. O empenho dos alunos ganha especial destaque por se tratarem das últimas aulas do período, não estando no seu horizonte nenhuma avaliação relativa à matéria ministrada.

Merecem-nos especial referência duas questões relativamente a estas aulas, o exercício de escrita já abordado no ponto 2.5.3. deste relatório e a abordagem da *História Trágico-Marítima* enquanto contraponto d’*Os Lusíadas* na temática dos descobrimentos. Essa intertextualidade foi explorada, também, através do recurso a poemas da *Mensagem* de Fernando Pessoa que partilhavam ora o tom épico do texto de Camões, ora o tom trágico do texto “As terríveis aventuras de Jorge Albuquerque Coelho”. Em anexo (Anexo 3), apresentamos uma seleção mais completa dos materiais produzidos para a aulas.

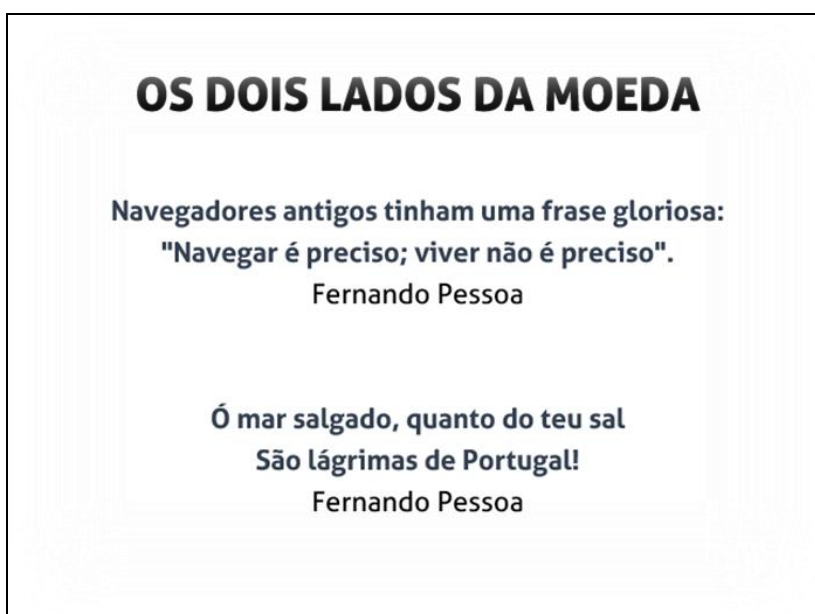


Fig.15 - *Os Lusíadas* vs. *História Trágico-Marítima*

3.2.1.8. Reflexão sobre as Aulas de Português

O facto de os programas de português serem construídos em torno dos conteúdos da Educação Literária representou para nós uma enorme vantagem não só pelo conhecimento prévio que tínhamos dos mesmos, mas principalmente pelo verdadeiro apreço que lhes devotamos. As aulas de português foram, por isso, encaradas sempre com um enorme e genuíno entusiasmo, já que a motivação dos alunos foi construída a partir da nossa própria motivação.

Sentimos especiais dificuldades com os conteúdos gramaticais, não porque eles entrem em confronto com o nosso gosto pessoal, mas pela maior insegurança que experimentámos em relação aos mesmos, dado o nosso conhecimento muito superficial da nova nomenclatura gramatical, a que acresce o facto de termos trabalhado com alunos que, dado o nível em que se encontram, já têm consolidados grande parte destes conteúdos. Fomos, com esforço pessoal e grande ajuda da professora cooperante, suprimindo algumas das nossas lacunas e, mais importante, não deixando nunca que elas se revelassem em aula. Ainda assim, pensamos que deve ser dada especial atenção a esta questão na formação dos estagiários, preocupação que sabemos ser partilhada pela direção do Departamento de Letras da nossa universidade.

3.2.2. As Aulas de Espanhol

3.2.2.1. A Professora Cooperante: Verónica Cruz

As recomendações didáticas para o ensino de espanhol língua estrangeira parecem, por vezes, pressupor a existência de professores com superpoderes, capazes de resolver a quadratura do círculo, assegurando a correta transmissão de conteúdos através de aulas em que as situações de comunicação real sejam a trave mestra, permitindo aos alunos aprender fazendo, respeitando os seus ritmos pessoais, mas garantido, também, que adquiram as competências expectáveis para o seu nível de proficiência na língua, podendo por isso almejar ao seguinte. A professora Verónica Cruz contraria a aparente impossibilidade de garantir o cumprimento de todas estas expectativas, não porque possua poderes especiais, mas pela sua entrega total, a sua energia inesgotável, a sua procura constante por mais e melhor formação e, não menos importante, o verdadeiro gosto que tem pela língua e cultura espanholas e pelo seu ensino. Observá-la enquanto lecionava foi fundamental para a nossa definição de estratégias enquanto professores de espanhol. A entrega e energia que revela nas aulas esteve também presente no modo como nos ajudou a planificar as nossas, como se preocupou com cada pormenor, como nos incentivou a correr riscos e a perder os receios, nomeadamente quanto ao nosso domínio da língua. E soube ainda, entre tantos deveres, preocupar-se connosco enquanto pessoas.

3.2.2.2. Aulas de Espanhol: Programa, Planificações e Manuais

Ao contrário do que fizemos para a disciplina de português, analisaremos agora conjuntamente estes três pontos, já que, como veremos, a planificação das aulas não pode desligar-se destas duas questões: o tom extremamente vago do programa de espanhol para o terceiro ciclo e a pouca qualidade dos manuais. No que toca ao programa de espanhol, ele revela-se extremamente vago nas suas propostas, apresentando apenas sugestões no que respeita aos objetivos a atingir, conteúdos a lecionar e metodologias a adotar. A oferta de manuais de espanhol, sendo vasta em número, peca pela falta de qualidade geral dos mesmos. No caso específico dos manuais atualmente adotados pela escola (*¡Ahora Español!* 1, 2 e 3 da Areal Editores), essa falta de qualidade revela-se, por exemplo, no modo acrítico como são utilizados os estereótipos culturais, o que leva a que ofereçam de Espanha uma perigosa imagem de, recuperando o verso de António Machado, país de pandeireta, reduzindo-a um postal ilustrado completamente desfasado da realidade atual.

A planificação das aulas de espanhol implicou assim a necessidade de dar estrutura e coerência à mera enunciação de princípios contidos no programa e, para esse ponto, a contribuição dos manuais foi quase nula. Sendo a oferta de espanhol ainda incipiente na escola em que estagiamos, a planificação anual das aulas de espanhol ficou a cargo essencialmente da professora Verónica Cruz que optou, em nosso entender bem, pelo enfoque por tarefas. Assim, para o tema de cada unidade, foi criada uma tarefa final sempre que possível baseada num contexto real de comunicação, devendo todas as atividades funcionar enquanto tarefas possibilitadoras desta tarefa final. Tal método assegurou não apenas uma correta estruturação das unidades como permitiu, ainda, garantir a coerência do seu conjunto. Revelou-se também extremamente útil para a planificação das nossas aulas, já que deixou a nosso cargo a totalidade de uma unidade. As nossas planificações deveriam respeitar o tema e a metodologia adotada, sendo a escolha dos materiais utilizados e atividades propostas da nossa inteira responsabilidade, levando ainda em conta a necessidade de, ao longo da unidade, trabalhar as várias destrezas de compreensão (oral, escrita e audiovisual), produção (oral e escrita) e interação.

3.2.2.3. As Aulas de Espanhol do 1º Período “*Los Tiempos Libres*”

As nossas aulas de espanhol começaram com o 8º E, uma turma com apenas 15 alunos inscritos à disciplina de espanhol. O reduzido número de alunos, face ao habitual, revelou-se obviamente como uma vantagem, não apenas na gestão da sala de aula, mas também na possibilidade de desenvolver um trabalho mais personalizado com os alunos.

O tema da unidade foi “*Los Tiempos Libres*” e a tarefa final que propusemos passou pela adaptação de um célebre jogo de cartas, o póquer. A turma esteve a nosso cargo durante 3 aulas, duas de 90 e uma de 45 minutos. A nível comportamental, descontando a

normal agitação expectável para a faixa etária, não se revelaram problemas de maior. Daremos agora destaque a alguns dos materiais que produzimos para a aulas, podendo uma seleção mais completas dos mesmos ser encontrada em anexo (Anexo 4).

3.2.2.3.1. Contraste Português/ Espanhol: Descrição de Ações em Decurso

Se a proximidade entre as línguas portuguesas e espanhola pode favorecer em muito o ensino e a aprendizagem, não é menos verdade que implica do professor uma especial atenção com os casos em que a transposição de uma estrutura da língua materna para a língua estrangeira consiste num erro que se pode facilmente fossilizar. A descrição de uma ação em decurso deve ser feita, em língua espanhola, através da estrutura ESTAR + GERÚNDIO, possibilidade que existindo também em língua portuguesa, não é a única.



Figura 16 - Ação a decorrer - contraste Português/Espanhol

3.2.2.3.2. Cara de Póquer e Outras Expressões Coloquiais

A língua espanhola é extremamente rica em expressões coloquiais, sendo o seu uso muito frequente na linguagem quotidiana. Aproveitando a tarefa final, e partindo da expressão “cara de póquer”, trabalhámos com os alunos a compreensão e o uso de várias expressões coloquiais que se referem, explícita ou implicitamente, a jogos de cartas, e das quais deixamos alguns exemplos.

UN AS BAJO LA MANGA

Tener un as
en la manga / bajo la manga

¿Trampa?



¿Estrategia?

GUARDAR UN RECURSO ESCONDIDO HASTA EL MOMENTO EN EL QUE SEA NECESARIO

SER UN AS

Ser muy bueno en algo.



ROMPER LA BARAJA

Cancelar un pacto o trato.
"O JUGAMOS TODOS O ROMPEMOS LA BARAJA"



CONOCER POR LA PINTA

tener buena pinta / tener mala pinta

Esta expresión tan utilizada proviene del juego de naipes: "Pinta (...) es la raya del naipe, y así decimos **conocer por la pinta**." *Tesoro de la Lengua Castellana* (1661)

Para un jugador el juego "tiene buena o mala pinta" al coincidir o no sus cartas con la de triunfo.

Decimos que una cosa, persona o situación "tiene buena pinta" o "tiene mala pinta" cuando tiene buen o mal aspecto, o cuando nos causa una impresión o sensación favorable o desfavorable.



Figura 17 - Expressões coloquias relacionadas com jogos de cartas

3.2.2.4. As Aulas de Espanhol do 2º Período “*Periodista por un día*”

Voltamos a encontrar uma turma de 8º ano, desta vez o 8º B, com 23 alunos. Tratando-se de uma turma especialmente agitada, mas também extremamente empenhada, resultou correta a nossa opção de propor atividades que implicassem o envolvimento constante dos alunos, estratégia também recomendada pela professora Verónica Cruz. Tal como no primeiro período dispusemos de três aulas, duas de 90 e uma de 45 minutos.

Dado que a tarefa final foi uma atividade de escrita, os pontos que nos merecem maior destaque encontram-se já descritos no ponto 2.5.2. deste relatório. Em anexo (Anexo 5) podem ser consultados alguns dos materiais produzidos para estas aulas.

3.2.2.5. As Aulas de Espanhol do 3º Período “*Un mundo de tecnologías*”

No terceiro período trabalhámos pela primeira vez com o 9º ano, nomeadamente com a turma C, com 26 alunos. Foi um conjunto de aulas que nos deixou especialmente satisfeito

dada a adesão entusiasmada dos alunos à tarefa final que lhes foi proposta, bem como às diversas atividades que a antecederam.

3.2.2.5.1. A Tarefa Final

A tarefa final proposta aos alunos consistiu numa simulação, em aula, do conhecido programa, “Tanque dos Tubarões” em que pequenos empresários apresentam as suas ideias ou projetos a um grupo de grandes investidores, tentando garantir o seu apoio. A turma foi dividida em cinco grupos, devendo cada um elaborar uma apresentação para os “tubarões”, que neste caso seriam o professor e um elemento de cada um dos outros grupos. Os projetos deviam basear-se numa das cinco tecnologias que segundo Mark Zuckerberg, o criador do *Facebook*, dominarão o futuro. Cada grupo, a que foi atribuída aleatoriamente uma dessas tecnologias, deveria pensar num modo eficaz de apresentar os seus projetos, enfatizando sempre a possível rentabilidade dos mesmos. Os alunos foram introduzidos a um software básico de animação, o *PowToon*, no qual deveriam realizar as suas apresentações. A segunda aula decorreu num laboratório e informática do Centro Tecnológico em Educação da escola e os alunos revelaram a sua natureza de *nativos digitais* na facilidade e rapidez com que apreenderam os requisitos básicos para operar com um software que lhes era completamente desconhecido. A última aula consistiu na apresentação dos projetos e resultou num animadíssimo debate em que os alunos, sempre utilizando a língua espanhola, se empenharam a fundo quer enquanto “pequenos empresários” quer como “tubarões” na troca de argumentos. A consulta de outros materiais utilizados na aula, disponíveis em anexo (Anexo 6), será útil no sentido de perceber como se preparou sequencialmente a tarefa final. Deixamos aqui um exemplo, relacionado com a ampliação léxica relativa quer às tecnologias, quer aos negócios de investimento.

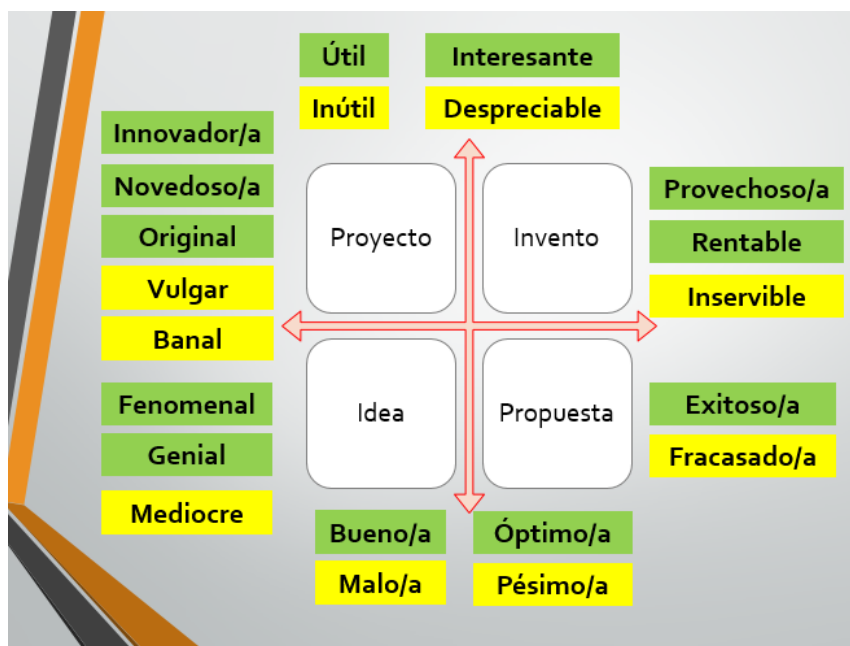


Figura 18 - Ampliação léxica - negócios e tecnologias

3.2.2.5.2. Contraste Português/ Espanhol: Expressão de Finalidade

Um erro extramente comum nos falantes portugueses, e não apenas nos níveis iniciais de espanhol, passa pela transposição do uso, que fazem na língua materna, do infinitivo pessoal para a língua estrangeira. A expressão de finalidade em língua espanhola apresentando grandes semelhanças com a língua portuguesa, difere claramente no caso do uso do infinitivo pessoal, que não existe em espanhol. A imagem que se segue tenta deixar isso bem claro aos alunos, através de exemplos relacionados com o tema das tecnologias.

¡ATENCIÓN!

PORTUGUÉS	(EU)	Faco tudo o possível para (EU) melhorar o futuro da humanidade.	
=		sujetos iguales → INFINITIVO	
ESPAÑOL	(YO)	Hago todo lo posible para (YO) mejorar el futuro de la humanidad.	

PORTUGUÉS	(EU)	Faco tudo o possível para que (ELES) melhorem o futuro da humanidade.	
=		sujetos diferentes → PRESENTE DE SUBJUNTIVO (CONJUNTIVO)	
ESPAÑOL	(YO)	Hago todo lo posible para que (ELLOS) mejoren el futuro de la humanidad.	

...pero

En portugués - sujetos diferentes → INFINITIVO CONJUGADO			
PORTUGUÉS	(EU)	Faco tudo o possível para (ELES) melhorarem o futuro da humanidade.	
≠			
ESPAÑOL	(YO)	Hago todo lo posible para (ELLOS) mejoren el futuro de la humanidad.	
En español – NUNCA se conjuga el infinitivo			

Figura 19 - Expressão de finalidade - contraste Português/Espanhol

3.2.2.6. Reflexão sobre as Aulas de Espanhol

O uso exclusivo da língua espanhola nas aulas, nunca questionando as vantagens pedagógicas que acarreta, revelou-se inicialmente uma fonte de dificuldades. Mesmo acreditando possuir um bom conhecimento da língua, não deixámos de sentir alguma insegurança quanto ao domínio que tínhamos da oralidade, o que se refletiu, por exemplo, no ritmo das nossas primeiras aulas. Por muito que nos tentássemos preparar quanto aos conteúdos a lecionar, há momentos na aula, como a necessidade de corrigir comportamentos, que requerem total espontaneidade, o que por vezes implicou um uso quase involuntário do português e a consequente dificuldade em regressar rapidamente ao uso do espanhol. Mas

essas dificuldades iniciais acabaram por ser uma garantia da nossa evolução, já que fomos ganhando maior domínio da língua, através do seu uso contínuo e, por isso, também maior confiança em nós próprios. Foi também essa evolução enquanto falantes da língua que nos deu segurança para arriscar mais ao longo do ano, com um proveito notório para a qualidade das nossas aulas, tanto a nível dos materiais que produzimos, como da nossa atuação em aula.

Essa evolução foi também visível na autonomia que fomos ganhando nas nossas planificações. Se no primeiro período necessitamos de uma ajuda passo a passo, da professora Verónica Cruz, para a construção das nossas aulas, no terceiro período já fomos capazes de apresentar propostas coesas e coerentes que, longe de serem perfeitas, implicaram dela um menor nível de intervenção.

3.3. Outras Atividades

Durante o nosso ano de estágio participamos ativamente na vida da escola, não nos limitando às atividades em cuja organização estivemos envolvidos ou que estivessem ligadas às disciplinas que lecionámos. Não pretendemos, no entanto, apresentar uma mera listagem de todas essas atividades, antes preferindo destacar as que consideramos mais significativas.

3.3.1. Semana da Leitura

SEMANA DA LEITURA
 ESCREVER - OUVIR - PENSAR - CRIAR - SONHAR - CONHECER - EXPLORAR
 14 a 18 de março de 2016
“ELOS de leitura”

PROGRAMA:

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Manhã - Inauguração Feira do Livro - Exposição: Figuras dos Descobrimientos - Exposição: Cartografia nos séculos XVI e XVII - Decoração da BE/Escola Elos de Leitura - Dia do PI Almoço temático	Manhã - Do Livro à tela (sessões de cinema) 10h00 À conversa com os leitores do Clube de Leitura "Banda das Letras" (7ºE e 8ºB)	Manhã - Viva a Leitura Pseudo-Manifestações - Ciclo de curtas metragens 21h00 - Sarau Literário "Apanhados a Ler" Momento Musical (alunos do ensino articulado em colaboração com o Conservatório R. M. da Covilhã) Lançamento do Livro <i>O Indomável colchão...</i> de Jorge Ivanovich Salazar, com a chancela da "Editorial oficina" Momento Musical	Durante todo o dia Mercado Árabe - SOCO Manhã - A Cidade e as Serras - o olhar do pintor covilhense, João Salcedas - Pé de Livro (Peddy paper) Tarde - À conversa com a escritora Dulcineia (8ºano) - Palestra: Os amigos da axiomática nas letras de Sérgio Godinho	Durante todo o dia Vai um poema? Manhã - Concurso: Descobrimiento de Astronomia (7ºano) 10h00 À conversa com os leitores do Clube de Leitura "Banda das Letras" (7ºB e 7ºD)

Figura 20 - Programa da Semana da Leitura na Escola Secundária Quinta das Palmeiras

A Semana da Leitura é uma iniciativa do Plano Nacional de Leitura que convida as escolas, mas também as comunidades em que estas se inserem, a celebrarem os livros e a leitura em torno de um tema comum. Em 2016, já na sua 10ª edição, o tema proposto foi “Elos de Leitura”, destacando da leitura o seu potencial na criação de ligações afetivas, mas também culturais, num mundo diverso e em constante mudança. A Escola Secundária Quinta das Palmeiras apresentou, entre 14 e 18 de março um programa repleto de atividades que envolveu toda a comunidade escolar e no qual o grupo de alunos da oficina de escrita, que dinamizámos, teve uma forte intervenção. Merecerá, também, especial destaque a atividade “Pé de Livro” coorganizadas pelos grupos de Educação Física e de Português e Espanhol, com a colaboração dos respetivos núcleos de estágio.

3.3.1.1. Ler Sem Ter Prazer, Assim Não Pode Ser! - Uma Manifestação

Numa das sessões da Oficinas de Escrita pediu-se aos alunos que indicassem o que menos gostavam das aulas de português e, com essa listagem de reclamações, construíram-se uma série de lemas que foram transformados em cartazes. Empunhando esses cartazes, os alunos, e nós com eles, percorreram a escola durante um dos intervalos da manhã, parando em frente ao Bloco A, onde se encontra a sala de professores. Aos lemas escritos nos cartazes juntaram-se os gritos “Oficina, unidade surreal! Oficina, contra o programa nacional!” e “ler sem ter prazer, assim não pode ser”, uma adaptação paródica de dois conhecidos lemas duma intersindical portuguesa. O momento resultou especialmente divertido, mas sob essa superfície de humor pretendeu-se também dar expressão ao que pensam os alunos sobre o que lhes é, e de que modo é, ensinado. Vejamos alguns dos lemas:

- “E poetas vivos?” (Em alusão à quase inexistência de poesia contemporânea nos programas);
- “Este cartaz tem limite de pal” (Contra a queixa de que não gostam de escrever os alunos queixaram-se do espaço limitado para o fazerem);
- “Quatro Fernandos Pessoa são um escândalo.” (Porque terão desaparecido Almada Negreiros e Mário Sá carneiro dos programas?);
- “Há mais alguma tontice sobre a qual eu possa escrever uma composição?” (Os temas sobre os quais lhe pedem que escrevam foram a reclamação mais frequente).



Figura 21 - Manifestação durante a Semana da Leitura

3.3.1.2. O Lançamento do Livro

Conforme referido no ponto 2.5.1.5., foi proposto aos alunos que parte dos textos criados na oficina se transformassem num livro e que dele se fizesse, na escola, um lançamento público. Com a inestimável colaboração da professora Albertina Leitão, esse lançamento foi o elemento central do Sarau Literário da Semana da Leitura, que decorreu num auditório, do Centro Tecnológico de Educação, repleto de público, no qual se contavam não apenas elementos da comunidade escolar, mas também os familiares dos alunos envolvidos. O lançamento acompanhou o tom paródico que tinha presidido a grande parte da oficina, apropriando-se ironicamente das habituais pompa e circunstância que rodeiam estes eventos. Um excêntrico editor, a beber leite achocolatado, fez a apresentação do escritor que, impossibilitado de aparecer, foi substituído pelo seu grupo de fãs que procederam à leitura dos textos. A prestação dos alunos foi absolutamente irrepreensível, na sua capacidade de manter um tom desconcertantemente sério independentemente do grau de comicidade dos textos que iam lendo. Do livro, fez-se uma primeira, e única, edição de 100 exemplares, vendida ao preço de 99 cêntimos, com a ironia de a capa ter colado 1 cêntimo, para facilitar o troco.

“Os protagonistas desta noite divertiram-se e divertiram-nos com toda a sua irreverência e sentido de humor, porque afinal, LER é mesmo um Prazer!”

in Blog da Biblioteca da Escola das Palmeiras (<http://becre-palmeiras.blogs.sapo.pt/?skip=20>)



Figura 22 - Lançamento do livro com textos realizados na Oficina de Escrita

3.3.1.3. Pé de Livro

Esta atividade envolveu a colaboração não só do nosso núcleo de estágio, mas também do núcleo de Educação Física da UBI. A atividade contou com a participação de cerca de 100 alunos do 3º ciclo e consistiu numa prova de orientação na escola em que, por equipas, os alunos deveriam percorrer determinado número de pontos, superando os desafios que lhes eram propostas, ora físicos ora com conteúdos de português ou espanhol.



Figura 23 - Cartaz da atividade *Pé de Livro*

3.3.2. *Frei Luís de Sousa* - Uma Palestra

O Professor Doutor Gabriel Magalhães, docente na UBI, aceitou o nosso convite para proferir uma palestra sobre o texto de Almeida Garrett, para duas turmas do 11º ano da nossa escola. Por já conhecermos o modo absolutamente fascinante com que este orador aborda a literatura, acreditámos que esta atividade seria a chave de ouro com que os alunos fechariam, a nível escolar, o estudo do *Frei Luís de Sousa*, mas que também lhes poderia abrir a porta de acesso a um novo mundo, na memória com que ficariam desta obra. Expectativas que ficaram absolutamente cumpridas.

Partindo do texto *O Caso Mental Português* de Fernando Pessoa, o nosso convidado afirmou a genialidade de Almeida Garrett e demonstrou, com recurso a máscaras, envelopes misteriosos e fogo, os modos como ela se revela nesta obra, apresentando a leitura particular que faz da mesma, mas também algumas das mais interessantes que esta foi tendo ao longo dos tempos.



Figura 24 - Cartaz da palestra *À Conversa sobre Frei Luís de Sousa*

3.3.3. El Club de Español



Figura 25 - Cartaz divulgativo do *Club de Español*

A criação de um Clube de Espanhol, enquanto espaço informal para promover o contato com a língua e cultura espanholas, foi uma iniciativa da professora Verónica Cruz que

contou com um forte envolvimento do nosso núcleo de estágio. A partir do segundo período o clube passou a oferecer uma sessão semanal, de 90 minutos, onde, essencialmente, através de jogos comunicativos, os alunos puderam iniciar ou desenvolver a sua aprendizagem do espanhol. As sessões, organizadas pela professora Verónica Cruz e pelos três estagiários, procuraram ser diversas e criativas, afastando-se da típica estrutura das aulas, mas mantendo alguns objetivos pedagógicos. A adesão dos alunos, não sendo grande em número, foi grande em entusiasmo, permitindo, assim, que se criasse um grupo empenhado e assíduo. Esse grupo mostrou-se fundamental na organização de duas receções a alunos espanhóis, estudantes de português enquanto língua estrangeira. Com a sua prestimosa colaboração a visita dos alunos espanhóis não se limitou à típica visita guiada à escola, contando também com a oferta de jogos tradicionais e jogos comunicativos nas duas línguas. Na segunda visita, em que esteve também envolvida a associação Coolabora, os alunos do clube produziram, em espanhol, um pequeno texto teatral sobre os problemas de género, que apresentaram aos seus colegas de Espanha.

Do ponto de vista pessoal, a nossa participação na organização das atividades do clube permitiu-nos trabalhar com conteúdos literários, tema que, sendo do nosso especial agrado, não conseguíamos ainda incluir nas aulas de espanhol. Como exemplo deixámos aqui um jogo de correspondências criado a partir de algumas *Greguerías*, pérolas literárias em miniatura, do escritor Ramón Gómez de la Serna. Todos os textos eram alusivos a letras do alfabeto, devendo os alunos preencher o espaço em branco com a letra ou letras correspondentes.

JUEGO DE LAS GREGUERÍAS

- «La ___ es la carpa del alfabeto»
- «La ___ es el ama de cría del alfabeto»
- «La ___ es la ___ que se ha dejado bigote y perilla»
- «La ___ mayúscula de cada Domingo es siempre diferente»
- «La ___ es el grifo del abecedario»
- «La ___ es la escalera del abecedario»
- «No sé por qué la ___ mayúscula ha de quedarse sin punto»
- «La ___ es una letra con bastón»
- «La ___ parece largar un puntapié a la letra que lleva al lado»
- «La ___ siempre se sentirá superior a la ___»
- «La ___ dice adiós con su pañuelo a los niños y a los ñoños»
- «Los bostezos son ___(es) que huyen»
- «La ___ es la ___ que vuelve de paseo»
- «La ___ es el anzuelo del abecedario»
- «La ___ está pidiendo hilos de telégrafo»
- «La ___ es la ___ haciendo la plancha»
- «La ___ es el corsé del alfabeto»
- «La ___ es la copa de champaña del alfabeto»
- «La ___ es un siete que oye misa»

(Soluciones: A,B,C /G,D,F,H,I,K,L,M/ N,Ñ,O,P/Q(p/q),S,T,W/M,X,Y,Z)

3.3.4. Cesário-Campos-Cesariny: Aula Aberta

No terceiro período propusemos às professoras Alice Carrilho e Goreti Martins uma aula suplementar para duas das suas turmas sobre a poesia de Cesário Verde, incluída no programa do 11º ano, que pudesse servir de complemento ao estudo efetuado nas aulas. A nossa preocupação, neste caso específico, não foi o escrupuloso cumprimento do programa, mas antes a ampliação de conhecimentos e, mais que tudo, o estímulo do gosto pela poesia de Cesário Verde. A nossa abordagem passou por destacar o carácter deambulatório da poesia de Cesário Verde, sugerindo uma linha de leitura que a aproxima do cinema documental, e especialmente a forte influência que o poeta d’*O Sentimento dum Ocidental* exercera na literatura portuguesa. O conceito de intertextualidade serviu-nos como fio condutor de toda a aula, permitindo-nos explorar uma série de afinidades, tanto formais como temáticas, entre Cesário Verde, o heterónimo pessoano Álvaro de Campos e o poeta surrealista Mário Cesariny.

Imitação IRÓNICA

Aos pés do **burro** que olhava para o mar
depois do **bolo-rei** comeram-se sardinhas
com as **sardinhas** um pouco de **goiabada**
e depois do **pudim**, para um último cigarro
um feijão branco em **sangue** e **rolas cozidas**

Pouco depois cada qual procurou
com cada um **o poente** que convinha.
Chegou a noite e foram todos para casa ler Cesário Verde
que ainda há passeios ainda há poetas cá no país!

Naquele **pic-nic** de **burguesas**,
Houve uma coisa simplesmente bela,
E que, sem ter história nem grandezas,
Em todo o caso dava uma aguarela.

Foi quando tu, descendo do **burrico**,
Foste colher, sem imposturas tolas,
A um granzoal **azul** de **grão-de-bico**
Um ramalhete rubro de papoulas.

Pouco depois, em cima duns penhascos,
Nós acampámos, **inda o Sol se via**;
E houve talhadas de melão, damascos,
E **pão-de-ló** molhado em **malvasia**.

Mas, todo **púrpuro** a sair da renda
Dos teus dois seios como duas rolas,
Era o supremo encanto da merenda
O ramalhete rubro das papoulas!

Figura 26- Intertextualidade Cesário-Cesariny

3.3.5. Educação para a Cidadania

A professora Verónica Cruz tinha a seu cargo a direção de turma do 9ºC e era, por isso, também responsável pela disciplina de Educação para a Cidadania, que ocupava semanalmente um tempo letivo da turma. Durante o primeiro ano do estágio, num dos

módulos da disciplina Temas e Problemas da Educação, desenvolvêramos, como trabalho escrito, uma aula de Cidadania que, como algumas alterações, nos parecia ser adequada e interessante para esta turma. Tendo a professora Verónica Cruz alinhado connosco nesta ideia, permitiu-nos ter a nosso cargo uma das aulas de Educação para a Cidadania.

O objetivo da nossa aula passou pela promoção de um debate em torno da questão do *politicamente correto*, incentivando os alunos a refletir sobre os critérios que estão subjacentes à aceitação social de determinados termos por oposição a outros, levando-os a questionar se essas escolhas se baseiam sempre em motivos pertinentes ou não passam de meros artificios. Foi-lhes, por exemplo, sugerido que refletissem na diferença entre as expressões “o deficiente” e “a pessoa com deficiência”, tendo os alunos com facilidade concluído estar perante um dos casos onde a escolha de uma e outra expressão implicava uma diferença substancial, já que atribuir uma característica a uma pessoa não é o mesmo que a reduzir a essa característica. Se neste caso os alunos mostraram unanimidade o mesmo não aconteceu quando foram chamados a pronunciar-se sobre a opção, por exemplo, entre “cego” e “invisual” ou “presidiário” e “preso”, situações em que, diga-se, nem para nós a questão é clara. A nossa intenção não foi tanto que os alunos alinhassem por uma ou outra ideia, mas antes incentivar o espírito crítico quanto a estas questões, para que pudessem tomar as suas próprias opções em consciência. Nesse sentido, deixamos aqui o diapositivo com que iniciamos a aula.

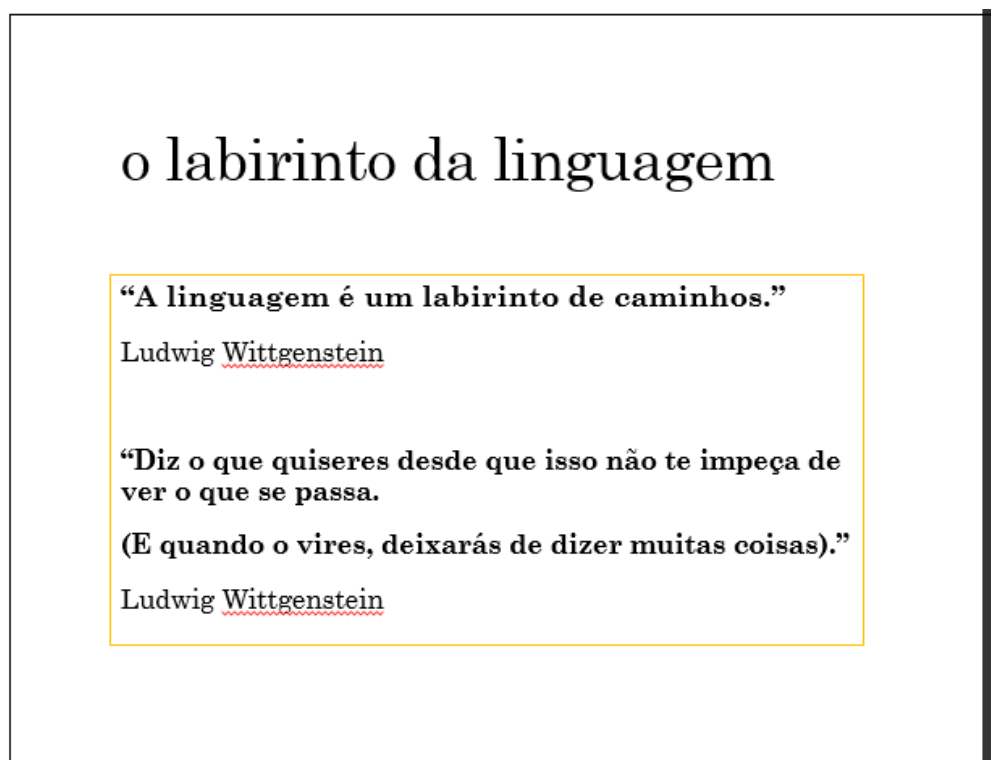


Figura 27- O Labirinto da linguagem - aula de cidadania

Conclusão

Acreditamos, de modo geral, ter conseguido atingir os objetivos a que nos propusemos com este relatório. Procurámos que ele fosse o reflexo da nossa prática pedagógica, mas que o fosse numa abordagem holística, não se centrando apenas nas aulas que ministrámos. Interessou-nos refletir também sobre o presente, o futuro e os desafios que se colocam ao ensino, sobre as novas realidades dos alunos e o papel dos professores, porque acreditamos que a escola deve ser a vida, e a vida não se resume aos metros quadrados de uma sala nem aos minutos de um tempo letivo. Não se entenda aqui um descuido das questões mais práticas e concretas da didática do português língua materna e do espanhol língua estrangeira, mas antes uma tentativa de lhes acrescentar valor pela sua inclusão numa visão mais global. Nesse sentido revelaram-se fundamentais algumas das disciplinas do primeiro ano do nosso mestrado que nos permitiram refletir sobre os problemas da educação muito para lá das questões didáticas.

A nossa análise sobre a importância das tecnologias levou-nos a concluir que sendo a sua introdução no ensino uma quase inevitabilidade, ela não trará por si só nenhuma vantagem considerável. O mais importante será refletir no modo como uma vida imersa em tecnologias influencia o modo de pensar e atuar dos alunos. É, acima de tudo, necessário valorizar a suas experiências e compreender as suas expectativas, não abdicando dos grandes princípios da educação, mas antes criando estratégias que tornem a comunicação possível e efetiva.

Esta visão é ainda válida para o ensino da escrita que abordámos no segundo ponto. O fundamental para os professores continua a ser a compreensão dos processos implicados na escrita, dos quais não se pode desligar a sua didática. Mas, na hora de definir estratégias, as novas realidades da era digital não podem ser esquecidas, porque fazem parte do contexto social dos alunos, porque farão parte do seu futuro e, não menos importante, porque podem ter um papel decisivo na sua motivação. Foi isso, aliás, que tentamos comprovar com os casos práticos que apresentámos, onde valorizámos o conhecimento e a experiência dos alunos em relação às tecnologias digitais sem nos desviarmos dos princípios consolidados da didática da escrita. A aposta na escrita criativa, enquanto estratégia primordial da nossa ação, revelou-se extremamente frutífera, desde logo na motivação dos alunos, cumprindo a sua expectativa de aprender de um modo divertido, mas garantindo também a obtenção de resultados globalmente positivos.

Ainda que surgindo como capítulo final do nosso relatório, a prática pedagógica não deixa de ser o seu grande fundamento. O grande objetivo dos estágios pedagógicos deverá passar obviamente pela preparação dos professores estagiários para a realidade que irão enfrentar e, nesse sentido, o atual formato pelo qual se regem pode, pelo reduzido número de aulas que implicam, ficar bastante aquém do pretendido. Ainda que as características particulares da nossa escola e o empenho que colocámos atenuassem de algum modo essa

questão, não deixamos de sentir que, e perdoem-nos alguma ironia, parámos de dar aulas no momento em que estávamos quase prontos para o fazer bem.

Encaramos o nosso ano de estágio como um período que sendo de aprendizagem também seria perfeito para correr alguns riscos, uma vez que estes seriam adequadamente minimizados pela intervenção das professoras cooperantes. Os materiais utilizados nas nossas aulas foram, por isso, quase integralmente da nossa autoria, o que implicando um maior esforço para a preparação das aulas também nos permitiu maior segurança na altura de as lecionar. Tal estratégia requereu também, inevitavelmente, um maior esforço das professoras Alice Carrilho e Verónica Cruz, cuja disponibilidade e dedicação foram notáveis. Muito importantes também para a nossa evolução foram as reflexões efetuadas no final das aulas assistidas, para as quais contribuíram as professoras cooperantes, mas também o nosso orientador e as nossas colegas estagiárias. Não só encarámos de bom grado as críticas feitas como sempre as aproveitámos para ir ajustando e melhorando a nossa prestação. Pudemos nesse sentido beneficiar da larga experiência de docência das professoras Alice Carrilho e Verónica Cruz, bem como a do Professor Dr. Paulo Osório, em supervisão de estágios. Movia-os um objetivo comum, que também nós partilhávamos, o de tornar as aulas melhores. Se hoje acreditamos, mais do que nunca, em nós próprios enquanto professores, muito o devemos ao ambiente de rigor e intenso trabalho, mas também de serenidade e motivação, em que decorreu o nosso estágio. Aprendemos que não há aulas perfeitas, mas que isso não nos deverá impedir de almejar essa perfeição. O estágio pedagógico constitui-se, assim, como um elemento fundamental na nossa formação, permitindo-nos fazer a ponte entre os conhecimentos teóricos adquiridos nas disciplinas do mestrado e a prática docente. Comprovámos, com gosto, o modo como a nossa formação universitária se revelou, de modo geral, sólida e pertinente, não apenas nas questões puramente didáticas, mas também nas reflexões sobre a educação que implicou. Apesar de todas as incertezas que o futuro adivinha, nomeadamente na cada vez maior precaridade do mercado de trabalho para os professores do ensino básico e secundário, fica-nos a satisfação de nos sentirmos preparados naquilo que sempre dependerá essencialmente de nós: a possibilidade de sermos bons professores. Uma tarefa sempre em devir, mas para a qual acreditamos ter as ferramentas necessárias.

Esperamos que este relatório tenha sido pertinente nas discussões que propôs, que reflita as nossas preocupações, o nosso esforço e empenho, e que nele subjaza, ainda, um tom de otimismo. A ilusão com que iniciámos o nosso estágio, mais do que sobreviver ao embate com a realidade, saiu reforçada. Encontrámos uma escola excelente, não menos excelentes professores e, por último, para que seja o eco que que fica a ressoar, excelentes alunos. Que tenham podido ficar, com um pouco que seja, do prazer que tivemos em ensiná-los.

Referências

AZEVEDO, Fernando e MARTINS, Jorge (2013). «A contribuição da literacia multimodal na formação do leitor infanto-juvenil: a música, o cinema e a dramatização» in AZEVEDO, Fernando e SARDINHA, M.G.. *Didática e Práticas - A língua e a educação literária*. Braga, Opera Omnia. (107-126)

AZEVEDO, Fernando J.F. (2010). *Metodologia da Língua Portuguesa*. Luanda, Maputo, Plural Editores.

BAPTISTA, Adriana; VIANA, Fernanda L. e BARBEIRO, Luís F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa, Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

BARBEIRO, Luís F (1999.) *Os Alunos e a Expressão escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBEIRO, Luís F. e PEREIRA, Luísa A. (2007). *O Ensino da Escrita: a Dimensão Textual*. Lisboa, Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

BISHOP, Wendy e STARKEY, David (2006). *Keywords in Creative Writing*. Utah, Utah State University Press.

BRANCO, Maria Luísa (2010). «O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey» in *Educação e Pesquisa* - v.36, n.2. São Paulo, Faculdade de Educação da USP. (599-610)

BROOKS-YOUNG, Susan (2007). *Digital-Age Literacy for Teachers: Applying Technology Standards to Everyday Practice*. Washington, International Society for Technology in Education.

CARR, Nicholas (2008). *The Big Switch - rewiring the world, from Edison to Google*. New York, London, W.W.Norton & Company.

CASTELLS, Manuel (2003). *A Galáxia da Internet, Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

CESARINY, Mário (1989). *Antologia do cadáver Esquisito*. Lisboa, Assírio e Alvim.

CESARINY, Mário (1999). *Pena Capital*. Lisboa, Assírio e Alvim.

CHARTIER, Roger (2002). *Os Desafios da Escrita*. São Paulo, UNESP.

DAWSON, Paul (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. Londres, Nova York, Routledge.

DEANE, Paul *et al.* (2008). *Cognitive Models of Writing: Writing Proficiency as a Complex Integrated Skill*. Princeton N.J., Educational Testing Service

FLOWER, John e HAYES, Linda (1980). «Identifying the Organization of Writing Process» *in* GREEG, Lee W. e STEINBERG, Erwin R. (eds.). *Cognitive Process in Writing*. Hillsdale N.J., Lawrence Erlbaum Associates. (3-30)

FLOWER, John e HAYES, Linda (1981). «A Cognitive Process Theory of Writing» *in* *College Composition and Communication*- v. 32, n.4. National Council of Teachers of English. (365-387)

HARPER, Graeme (2010). *On Creative Writing*. Bristol, Multilingual Matters.

HAYES, John (1996). «A New Framework to Understand Motivation and Affect on Writing» *in* LEVY, Michel C. e RANSDALL Sara (eds.). *The Science of Writing*. Mahwah N.J., Lawrence Erlbaum Associates. (1-27) (Acedido a partir de <https://www.researchgate.net/publication/271429714>)

HUTCHEON, Linda (1989). *Uma teoria da Paródia*. Lisboa, Edições 70.

MANCELOS, João de (2010). «O Ensino da Escrita Criativa em Portugal: Preconceitos, Verdades e Desafios» *in* *Exedra* n.9 - 2010. Coimbra, ESEC. (155-160)

MONROE, Barbara (2004). *Crossing the Digital Divide: Race, Writing, and Technology in the Classroom*. New York, Teachers College Press.

PRENSKY, Mark (2001a). «Digital Natives, Digital Immigrants» *in* *On the Horizon* - v. 9, n.5. Bradford. MCB University Press. (Acedido a partir de <http://marcprensky.com/articles-in-publications/>)

PRENSKY, Mark (2001b). « Do they really think differently? » in *On the Horizon* - v. 9, n.6. Bradford. MCB University Press. (Acedido a partir de <http://marcprensky.com/articles-in-publications/>)

PRENSKY, Mark (2005). «Listen to the natives», in *Educational Leadership* - v.63, n.4. Virginia, ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development.

SARDINHA, M.G. e MACHADO, João (2013). «Didática do Português: leitura, textos e transversalidade da Língua Materna» in AZEVEDO, Fernando e SARDINHA, M.G.. *Didática e Práticas - A língua e a educação literária*. Braga, Opera Omnia. (13-31)

SCHNOEBELEN, Tyler (2012a). *Emotions Are Relational: Positioning and the Use of Affective Linguistic Resources*. Stanford University. Dissertação de Doutoramento

SCHNOEBELEN, Tyler (2012b). «Do You Smile with Your Nose? Stylistic Variation in Twitter Emoticons» in *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*. (Acedido a partir de <http://repository.upenn.edu/pwpl/vol18/iss2/14>)

SCHWARZ, Daniel R. (2008). *In Defense of Reading: Teaching Literature in the Twenty-First Century*. West Sussex, Wiley-Blackwell.

SLOTERDIJK, Peter (2008). *O Estranhamento do Mundo*. Lisboa, Relógio D'Água.

VV.AA.(Conselho da Europa) (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto, Asa.

WARLICK, David F. (2004). *Redefining literacy for the 21st century*. Ohio, Linworth Publishing.

WILLIAMS, James D. (2003). *Preparing to teach writing: research, theory, and practice*. Mahwah N.J., Lawrence Erlbaum Associates.

ANEXOS

ANEXO 1 (ALGUNS MATERIAIS PRODUZIDOS PARA AS AULAS DE PORTUGUÊS DO 1º PERÍODO)

ESTRUTURA DO SERMÃO DE SANTO ANTÓNIO (AOS PEIXES)				
Interna			Externa	
Introdução	EXÓRDIO	Conceito predicável: "Vós sois o sal da terra"	Santo António enquanto modelo de pregador	Capítulo I
Desenvolvimento	EXPOSIÇÃO	Louvor das virtudes dos peixes em geral	Série dos Louvores	Capítulo II
		Louvor das virtudes dos peixes em particular	Analogia entre as virtudes dos peixes e as virtudes da pregação de Santo António	Capítulo III
	CONFIRMAÇÃO	Repreensão dos vícios dos peixes em geral	Série das Repreensões	Capítulo IV
		Repreensão dos vícios dos peixes em particular	Antítese entre as virtudes dos peixes e as virtudes da pregação de Santo António	Capítulo V
Conclusão	PERORAÇÃO	Julgamento final dos peixes Louvores a Deus		Capítulo VI

CAP I - EXÓRDIO

O SAL NÃO SALGA

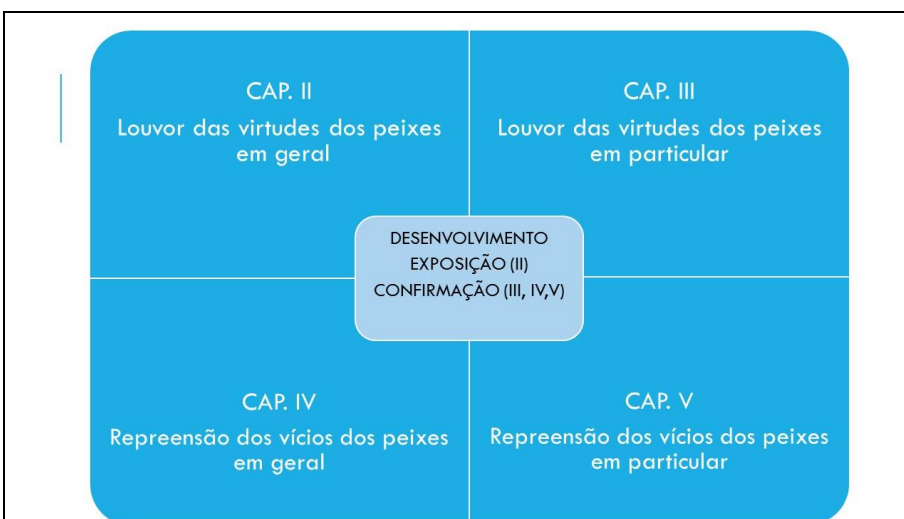
VÓS SOIS O SAL DA TERRA

A TERRA NÃO SE DEIXA SALGAR

LANÇA-LO FORA COMO INÚTIL
PARA QUE SEJA PISADO DE TODOS

UMA FORTUNA TÃO PARECIDA À DE SANTO ANTÓNIO
É MELHOR PREGAR COMO ELE
MUDOU SOMENTE O PÚLPITO E O AUDITÓRIO,
MAS NÃO DESISTIU DA DOCTRINA

PREGAR AOS PEIXES



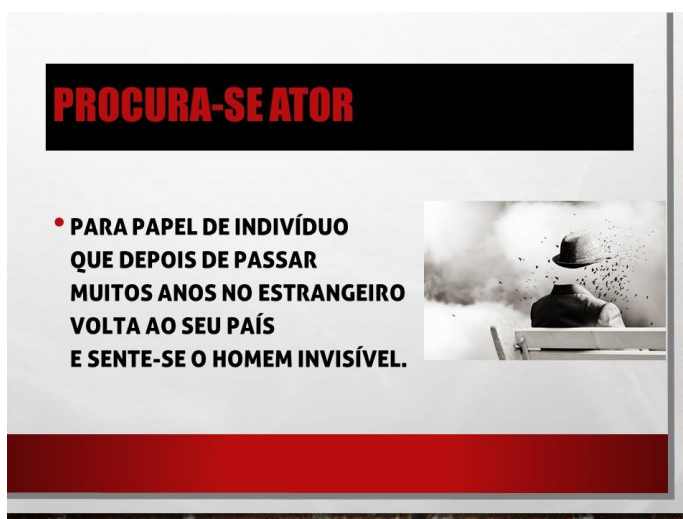
Estrutura Externa e Interna do Sermão de Santo António -
Diapositivos utilizados em aula.

ANEXO 2 (ALGUNS MATERIAIS PRODUZIDOS PARA AS AULAS DE PORTUGUÊS DO 2ºPERÍODO)




CASTING
PROCURAM-SE ATORES PARA PEÇA DE TEATRO
CONTEMPORÂNEO

A slide with a black background on the left showing a white mannequin head. The text is in red and white. A red star is at the bottom.

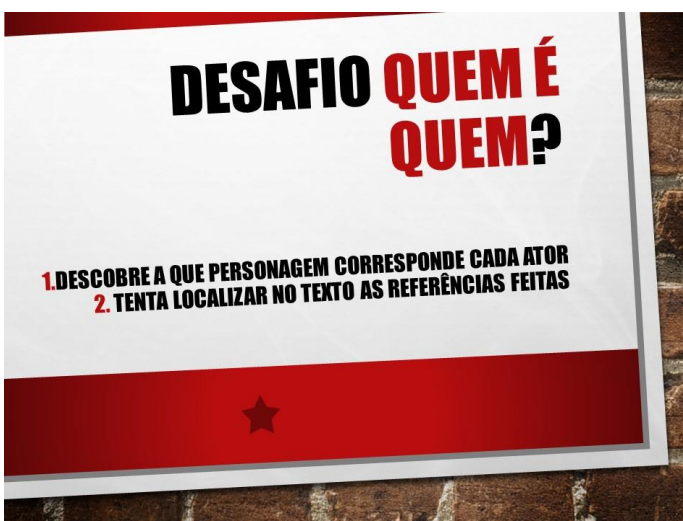


PROCURA-SE ATOR

- PARA PAPEL DE INDIVÍDUO QUE DEPOIS DE PASSAR MUITOS ANOS NO ESTRANGEIRO VOLTA AO SEU PAÍS E SENTE-SE O HOMEM INVISÍVEL.



A slide with a black header containing the text 'PROCURA-SE ATOR'. Below is a bullet point describing the role. To the right is a small image of a man in a hat. A red bar is at the bottom.



DESAFIO QUEM É QUEM?

1. DESCOBRE A QUE PERSONAGEM CORRESPONDE CADA ATOR
2. TENTA LOCALIZAR NO TEXTO AS REFERÊNCIAS FEITAS

A slide with the title 'DESAFIO QUEM É QUEM?' and two numbered instructions. A red star is at the bottom.

O Casting, pré-leitura de *Frei Luís de Sousa* -
Alguns dos diapositivos utilizados em aula.

ANEXO 2 (continuação)

PARALELISMO

Época de Almeida Garrett ↔ Época de Manuel de Sousa Coutinho

- crise política
(ausência do Rei e dos órgãos de Governo)
- crise ideológica
(absolutismo vs liberalismo)
- crise económica
(emancipação económica do Brasil)
- crise militar
(presença de oficiais ingleses nos altos postos)

Período de dominação espanhola de Portugal, entre 1580 e 1640, na sequência do desaparecimento sem herdeiros de D. Sebastião (1578) e do cardeal-rei D. Henrique (1580), passando a coroa para Filipe II de Espanha, neto de D. Manuel I.

E atualmente?

ONDE É QUE EU JÁ VI ISTO?

"A casa é a identidade", diz à 2 Ana Moniz, psicóloga e psicoterapeuta que tem acompanhado vários casos de pessoas com problemas criados por dívidas. "A casa é mais do que o lugar físico. É também as escolhas que fazemos, o que decidimos pôr lá dentro, a decoração. Representa geralmente a emancipação, depois de se sair da casa dos pais. Perder a casa significa um regresso a essa condição anterior. Significa perder a autonomia como indivíduo."

PÚBLICO 24/06/2012

"A intervenção da troika foi solicitada e negociada pelo Estado português num contexto de deterioração financeira acentuada.

OBSERVADOR 24/05/2015

"Portugal não tem futuro para os jovens, como o não tinha já há 5 anos e como o não terá na próxima década, se a situação não se alterar de forma radical."

"Um país em que a sua juventude não tenha oportunidades nem gosto em viver, é um país condenado."

ECONÓMICO 17/04/2010

A atualidade de Frei Luís de Sousa-
Diapositivos utilizados em aula.

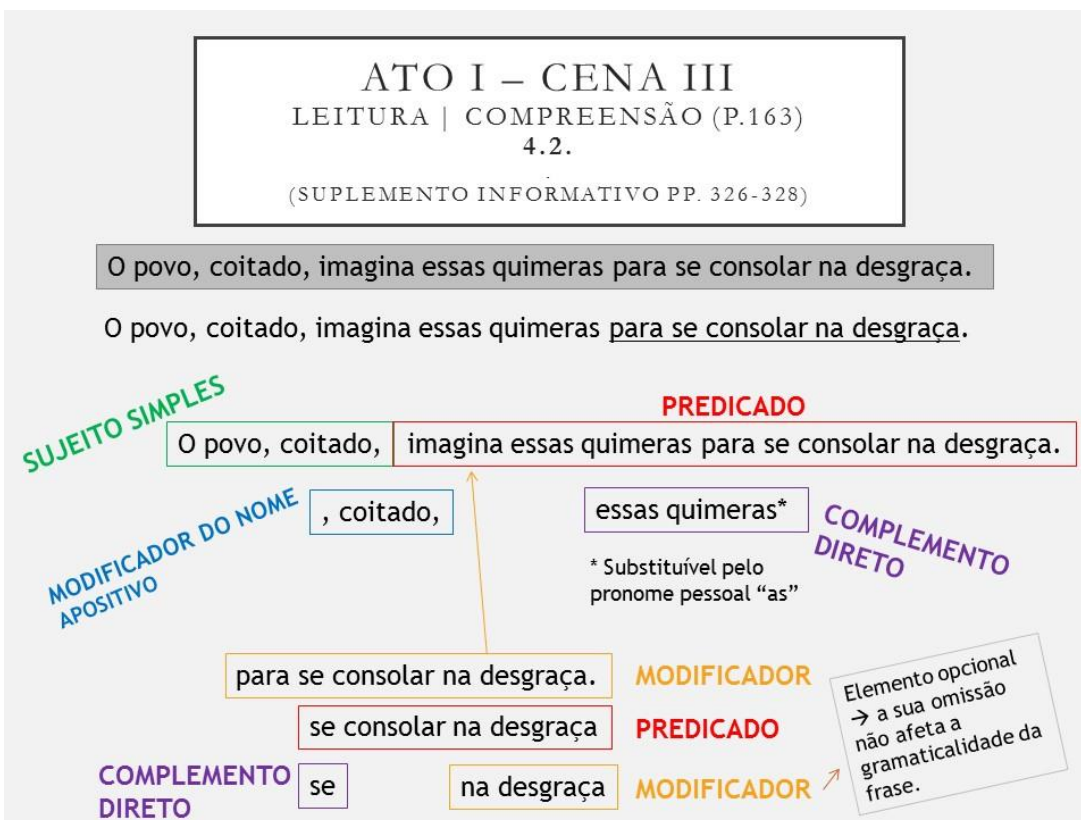
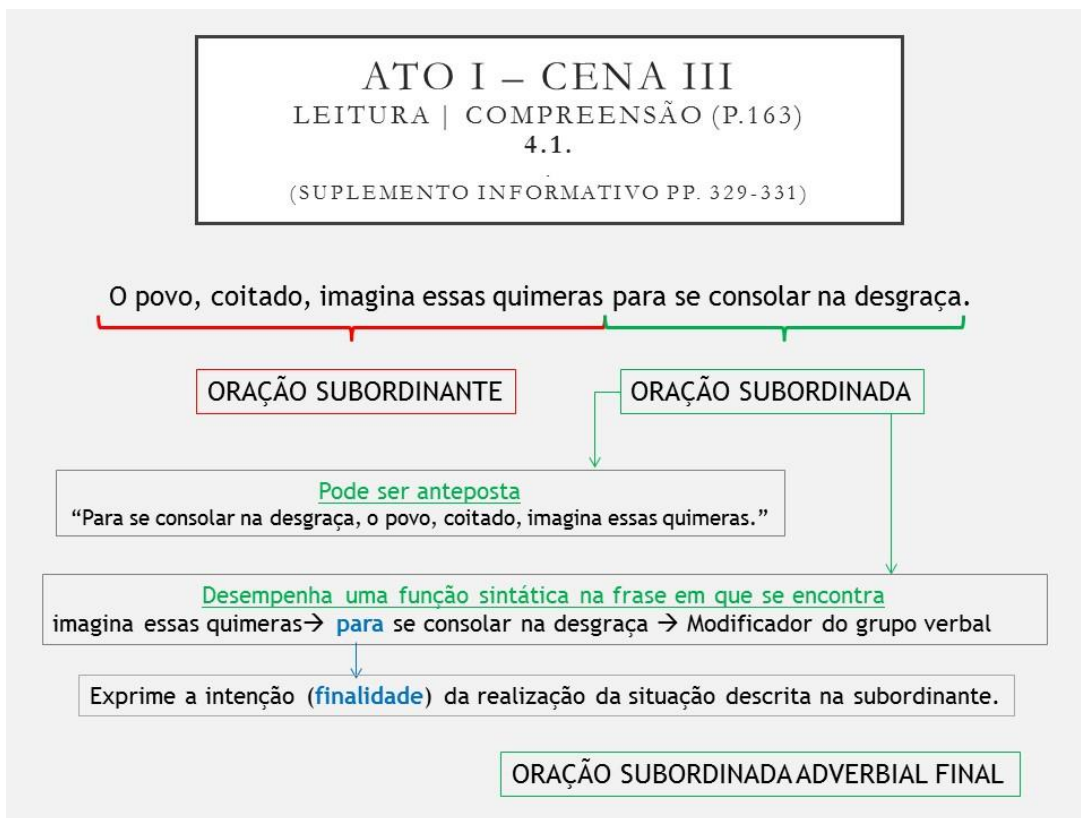
ANEXO 2 (continuação)

LEITURA COMPREENSÃO (P.160-161)	
1. “primeiro retrato das personagens centrais da obra.	
HETEROCARACTERIZAÇÃO MANUEL DE SOUSA COUTINHO	
TELMO	<ul style="list-style-type: none"> • “acabado escolar” (l.11) • “fidalgo de tanto primor e de tão boa linhagem como os que se têm melhores neste reino” (ll.93-94) • “Manuel de Sousa ... o Senhor Manuel de Sousa Coutinho é um guapo cavalheiro, honrado fidalgo, bom português “ (ll.163-164)
MADALENA	<ul style="list-style-type: none"> • “um cavaleiro de Malta” (l.214) • “carácter inflexível” (ll.217-218)
HETEROCARACTERIZAÇÃO D. JOÃO DE PORTUGAL	
TELMO	<ul style="list-style-type: none"> • “Queria-vos muito [a D. Madalena]” (l.150) • “ciúmes que meu amo nunca teve” (l.160) • “que tèmpera d’alma era aquela” (l.161) • “aquele espelho de cavalaria e gentileza, aquela flor dos bons... Ah, meu nobre, meu santo amo!” (ll.165-166)
MADALENA	<ul style="list-style-type: none"> • “meu senhor ... de meu primeiro marido, o senhor D. João de Portugal” (l.102)

LEITURA COMPREENSÃO (P.160-161)	
HETEROCARACTERIZAÇÃO MARIA	
TELMO	<ul style="list-style-type: none"> • “Tem treze anos feitos, é quase uma senhora, está uma senhora” (ll.27-28) • Um anjo como aquele ... uma viveza, um espírito!... e então que coração!” (ll.30-31) • “É... delgadinha, é. Há de enrijar.” (l.59) • “um anjo de tal formosura e de bondade” (l.66)
MADALENA	<ul style="list-style-type: none"> • “esta filha, esta querida Maria, que é todo o gosto e ânsia da nossa vida. Abençoou-nos Deus na formosura, no engenho, nos dotes admiráveis daquele anjo.” (ll.171-173) • “a curiosidade daquela criança, aguçando-lhe o espírito- já tão perspicaz!” (ll.186-187) • “que não esteja a ler ainda, a estudar sempre” (ll.202-203)
2. Maria. Criança. Anjo.	
Inocência, Pureza, Bondade → ANJO ← Criatura espiritual (não terrena)	
Idealização romântica da mulher:	
<ul style="list-style-type: none"> - Mulher demónio (fonte de perdição) - Mulher anjo (perfeita, divina, intangível) 	

Heterocaracterização de personagens com recurso a excertos do texto -
Alguns dos diapositivos utilizados em aula.

ANEXO 2 (continuação)



Classificação de orações, resolução de um exercício do manual -
 Diapositivos utilizados em aula.

ANEXO 2 (continuação)

OITO DIAS DEPOIS DO INCÊNDIO

“Há oito dias que aqui estamos nesta casa” (II.19.20)

MARIA	INCÊNDIO → mudança de casa	MADALENA
<p>“Aquele palácio a arder, aquele povo a gritar, o rebate dos sinos, aquela cena toda ... oh tão grandiosa e sublime, que a mim me encheu de maravilha, que foi um espetáculo como nunca vi outro de igual majestade!...” (II.21-24)</p>		<p>“À minha pobre mãe aterrou-a, não se lhe tira dos olhos; vai a fechá-los para dormir e diz que vê aquelas chamas enoveladas em fumo a rodear-lhe a casa , a crescer para o ar e a devorar tudo com fúria infernal ... o retrato de meu pai [...], aquele retrato não se pode consolar de que lho não salvassem...” (II.24-29)</p>
<p>“E eu agora é que faço de forte e assisada, que zombo de agouros e de sinais ... para a animar, coitada!... que aqui entre nós, Telmo, nunca tive tanta fé neles.” (II.33-35)</p> <p>“...oh! há grande desgraça a cair sobre meu pai ... decerto! e sobre a minha mãe também, que é o mesmo.” (II.36-37)</p>		<p>“Ela, que não em agouros, que sempre me estava a repreender pelas minhas cismas, agora não lhe sai da cabeça que a perda do retrato é prognóstico fatal de outra perda maior , que está perto, de alguma desgraça inesperada, mas certa, que a tem de separar de meu pai.” (II.30-33)</p>



Virados do avesso

Eu agradeço
 Eu agradeço a você
 Muito obrigado por toda/
 a beleza que você nos deu
 Sua presença, eu reconheço
 Foi a melhor recompensa
 Que a vida nos ofereceu
 (...)
 Eu agradeço, eu agradeço
 Você ter me virado do avesso
 E ensinado a viver
 (...)

Vinicius de Moraes



**O papel central de Maria no contraste entre personagens-
 Alguns dos diapositivos utilizados em aula.**

ANEXO 3 (ALGUNS MATERIAIS PRODUZIDOS PARA AS AULAS DE PORTUGUÊS DO 3º PERÍODO)

UM DUPLO ATAQUE: OS CORSÁRIOS E A NATUREZA (PP.290-293)

Avistamento de uma nau francesa que tenta a abordagem. (ll.1-10)

nau francesa

vs

nau portuguesa

"bem artilhada e consertada, como costumavam." l.2

"não iam em estado de se defenderem" ll.3-4

tripulantes

vs

capitão

"determinaram de se render" ll.5-6

"jamais sem combater, tanto quanto possível!" l.8

UM DUPLO ATAQUE: OS CORSÁRIOS E A NATUREZA (PP.290-293)

Uma tempestade violenta (I). (ll.72-131)

Uma tempestade longa e violenta destrói quase por completo a Santo António que acaba por perder o contato com a nau francesa.

Nem todos sobrevivem à tempestade e, entre os sobreviventes, são muitos os que ficam feridos.

Quase toda a carga é atirada ao mar para aliviar o peso da embarcação.

tripulantes

"veem-se todos de joelhos, de mãos no ar, a pedir misericórdia e a clamar por Deus" ll.110-111

17 corsários

"os franceses [...] vendo a tormenta [...] chegavam-se aos nossos em tom amigo e cumpriam tudo o que lhes eles mandavam. ll.89-93

Análise textual de um excerto do texto estudado -
Alguns dos diapositivos utilizados em aula.

ANEXO 4 (ALGUNS MATERIAIS PRODUZIDOS PARA AS AULAS DE ESPANHOL DO 1º PERÍODO)



Escola Secundária
Quinta das Palmeiras



Espanhol

Presente de indicativo

Presente de indicativo: regulares

	ayudar	leer	vivir
Yo	ayud <u>o</u>	leo	vivo
Tú	ayud <u>as</u>	le <u>es</u>	viv <u>es</u>
Él/Ella/Usted	ayud <u>a</u>	lee	viv <u>e</u>
Nosotros/as	ayud <u>amos</u>	le <u>emos</u>	viv <u>imos</u>
Vosotros	ayud <u>áis</u>	le <u>éis</u>	viv <u>ís</u>
Ellos/Ellas/Ustedes	ayud <u>an</u>	leen	viv <u>en</u>

Presente de indicativo: cambio vocálico

	sentir (e>ie)	dormir (o>ue)	jugar (u>ue)	pedir (e>í)
Yo	siento	duermo	juego	pido
Tú	sientes	duermes	juegas	pides
Él/Ella/Usted	siente	duerme	juega	pide
Nosotros/as	sentimos	dormimos	jugamos	pedimos
Vosotros	sentís	dormís	jugáis	pedís
Ellos/Ellas/Ustedes	sienten	duermen	juegan	piden

e>ie: pensar, perder, preferir, querer; o>eu: acostar(se), encontrar, poder, volver; e>ie: medir, repetir, vestir(se)

Presente de indicativo: irregulares en la 1ª persona

	hacer	salir	dar	ver
Yo	hago	salgo	doy	veo
Tú	hac <u>es</u>	sal <u>es</u>	da <u>s</u>	ve <u>s</u>

Presente de indicativo: Muy irregulares

	oír	reír	estar	ir
Yo	oigo	río	estoy	voy
Tú	oyes	ríes	estás	vas
Él/Ella/Usted	oye	ríe	está	va
Nosotros/as	oímos	reímos	estamos	vamos
Vosotros	oís	reís	estáis	vais
Ellos/Ellas/Ustedes	oyen	ríen	están	van

Ficha *Presente de Indicativo* - Formação e Irregularidades.

ANEXO 4 (continuação)

¿OS ACORDÁIS DEL CORTOMETRAJE?

Sí **No**

¿QUÉ TÍTULO PONÍA?

- "GAME OVER"
- "CERRADO DENTRO DE UNA PANTALLA"
- 😊 "ATRAPADO EN LA RED SOCIAL"
- "CONEXIÓN PERDIDA"

¿Cómo explicáis el final del cortometraje?

¿Se relaciona con el título?

¿Os gustaría otro final?
¿Cuál?

¿Y vosotros? ¿A veces también os sentís atrapados por la red?

¿Qué está haciendo Pablo?

- ... está navegando en internet.
- ... está hablando.
- ... está jugando a videojuegos.
- ... está tomando Coca-Cola.

¿Y ahora?

- ... está escuchando música.
- ... está enviando mensajes.
- ... está recibiendo mensajes.

¿Qué está haciendo?

... está saliendo de casa.

¿Qué está haciendo el chico?

... le está pidiendo matrimonio.

Compreensão audiovisual em articulação com conteúdos gramaticais -
Alguns dos diapositivos utilizados em aula.

ANEXO 5 (ALGUNS MATERIAIS PRODUZIDOS PARA AS AULAS DE ESPANHOL DO 2º PERÍODO)

TIEMPOS DEL PASADO

PASADO DENTRO DEL MOMENTO PRESENTE

PRETÉRITO PERFECTO

Hoy *Últimamente*
HE PENSADO
Toda mi vida *Este mes*

PASADO FUERA DEL MOMENTO PRESENTE

PRETÉRITO INDEFENIDO

Ayer *El mes pasado*
PENSÉ
Un día...

NOTICIAS ¿FRESCAS?

1. **ESTE MES**

LOS ALUMNOS DEL 8ºB **DESAPARECER** DEL INSTITUTO

HACE TRES SEMANAS

2. **AYER**

LOS EXTRATERRESTRES **SECUSTRAR** PROFESSORA VERÓNICA

A LAS OCHO


Escola Secundária
Quinta das Palmeiras

Contraste entre tempos do passado (*perfecto vs Indefinido*) -
Alguns dos diapositivos utilizados em aula.

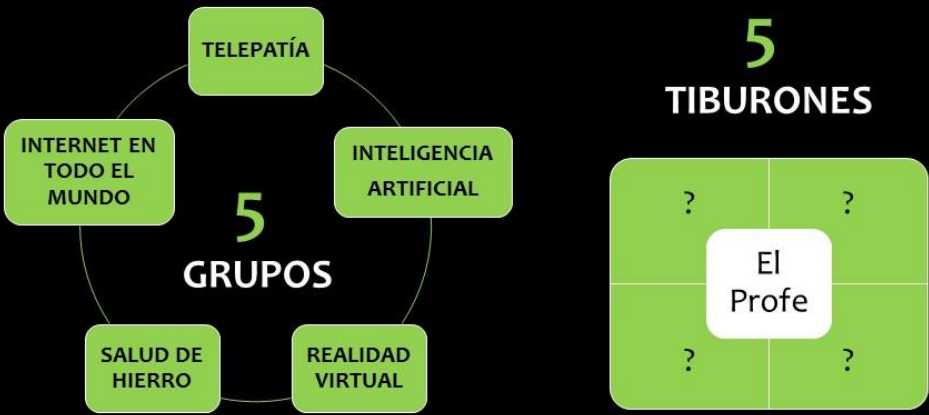
ANEXO 6 (ALGUNS MATERIAIS PRODUZIDOS PARA AS AULAS DE ESPANHOL DO 3ºPERÍODO)



Person of the Year
TIME
Facebook's Mark Zuckerberg
THE CONNECTOR

5
tecnologías
que dominarán
el futuro
según
Mark Zuckerberg

Pequeños empresarios presentan sus ideas o proyectos a un grupo de grandes inversionistas, llamados 'tiburones', que evaluarán si son rentables en el mercado.



TELEPATÍA

INTELIGENCIA ARTIFICIAL

5 GRUPOS

INTERNET EN TODO EL MUNDO

SALUD DE HIERRO

REALIDAD VIRTUAL

5 TIBURONES

El Profe

Apresentação da tarefa final da unidade -
Diapositivos utilizados em aula.

ANEXO 6 (continuação)

EXPRESAR OPINIONES

PRESENTAR OPINIÓN

(Yo) CREO/ PIENSO QUE...
EN MI OPINIÓN...
A LO MEJOR...
ME DA LA IMPRESIÓN DE QUE...
ESTOY SEGURO/A DE QUE...

Es/ NO ES PROBABLE QUE... +SUBJUNTIVO
DUDO QUE... + SUBJUNTIVO
NO CREO QUE... + SUBJUNTIVO

EXPRESAR OPINIONES

REACCIONAR ANTE OTRA OPINIÓN

¿QUÉ QUIERES DECIR? / ¿A QUÉ TE REFIERES? → ACLARAR

ACUERDO	ESCEPTICISMO	RECHAZO
En absoluto.	No estoy muy seguro de eso.	No, de ninguna manera.
Sí, claro.		No, qué va.
Sin duda.	Ya, pero...	Pero ¡qué dices!
Sí, puede ser.	Sí, puede ser, pero...	Yo no lo creo .

Expressão de opiniões (preparação para o debate final) -
Diapositivos apresentados em aula.

ANEXO 7 (PLANO DE UMA AULA DE PORTUGUÊS)



Data: 11 de novembro de 2015

Aulas n.: 31 e 32

Tempo: 90 min. (45+45)

Turma: 11ºC

Formando/a: Jorge Ferreira



Professora Cooperante da E.S.Q.P.: Dra. Alice Carrilho

Professor Orientador da UBI: Prof. Doutor Paulo Osório

Objetivos Gerais da Unidade	Objetivos Específicos da Aula	Conteúdos	Materiais/ Textos
<p>Mobilizar conhecimentos prévios.</p> <p>Antecipar conteúdos a partir de indícios vários.</p> <p>Determinar a intencionalidade comunicativa.</p> <p>Reconhecer formas de argumentação, persuasão e manipulação.</p> <p>Reconhecer a estrutura canónica de base da argumentação (tese, síntese, antítese).</p> <p>Reconhecer a dimensão estética da língua.</p> <p>Contactar com autores do Património Cultural Português.</p> <p>Refletir sobre o funcionamento da língua.</p> <p>Adequar o discurso à situação comunicativa.</p> <p>Aplicar as regras de tomada de notas.</p>	<p>Situar o <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> na época literária a que pertence.</p> <p>Apontar características do Barroco.</p> <p>Explicitar a estrutura do texto argumentativo</p> <p>Identificar características do registo linguístico.</p> <p>Identificar temas, ideias principais.</p> <p>Identificar e explicitar o valor de recursos expressivos.</p> <p>Identificar funções sintáticas.</p> <p>Identificar atos ilocutórios.</p> <p>Registar e tratar a informação.</p> <p>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</p>	<p>Tipos de Texto:</p> <p>Texto argumentativo.</p> <p>Verbetes de enciclopédias.</p> <p>Leitura:</p> <p>Composições musicais barrocas.</p> <p><i>Sermão de Santo António</i></p> <p>Compreensão Oral:</p> <p>Exposição oral.</p> <p>Funcionamento da Língua:</p> <p>Recursos estilísticos.</p> <p>Formas de tratamento.</p> <p>Funções sintáticas.</p> <p>Atos ilocutórios.</p> <p>Tipologias textuais.</p>	<p>Materiais</p> <p>Manual <i>Expressões 11</i>, Porto Editora</p> <p>PowerPoint (em anexo)</p> <p>Textos</p> <p>"O poder é da palavra" (p.95)</p> <p>Verbetes de enciclopédia (adaptação), (p.101)</p> <p>"O imperador da língua portuguesa" (p.102-103)</p> <p>"O Barroco" (p.104-105)</p> <p>"Un soneto me manda hacer Violante", de Lope de Vega (Tradução de José Bento)</p> <p><i>Sermão de Santo António</i> – cap. I (p.106-107)</p> <p>Tema Musical:</p> <p>"Aleluia", de Händel</p> <p>Imagens:</p> <p>Fotografia: Igreja do Mosteiro de Tibães</p>

Descritivo da aula	Tempo	Avaliação
Introdução ao tema da aula e escrita do sumário no quadro. ***	5 m	
<u>Exploração do PowerPoint:</u>		
O Barroco: origem do termo e contextualização histórica. *	5 m	
A arte no Barroco: características gerais e exemplos de algumas obras: Poesia – leitura de um soneto de Lope Vega; Arquitetura – Visualização de uma fotografia da Igreja do Mosteiro de Tibães; Pintura – Visualização de um quadro de Caravaggio. Música – Audição de um tema de Haendel. *	20 m	
Padre António Vieira: alguns aspetos gerais da vida e obra. *	20 m	
O sermão: vertentes temáticas, estruturação interna e externa, finalidades.		
O conceito predicável do Sermão de Santo António – " <i>Vos estis sal terrae</i> ". ***		
Leitura em voz alta do cap. I do <i>Sermão de Santo António</i> .	10 m	
Análise orientada do cap. I do <i>Sermão de Santo António</i> : resolução e correção do questionário incluído no manual (p.108).	30 m	Observação direta das atitudes e da participação dos alunos na aula.

ANEXO 8 (PLANO DE UMA AULA DE ESPANHOL)

 <p>Escola Secundária Quinta das Palmeiras</p>  <p>UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR Covilhã Portugal</p>	<p align="center">PLAN DE CLASE</p> <p>Fecha: 6 de noviembre de 2015 Lección n.º: 20 y 21 Curso y grupo: 8ºE Bloque de: 90 minutos Formando/a: Jorge Ferreira Profesora Cooperante del Instituto: Verónica Cruz Profesor Orientador de la Universidad: Paulo Osório</p>
--	---

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LAS CLASES

TERCERA CLASE DE LA UNIDAD:

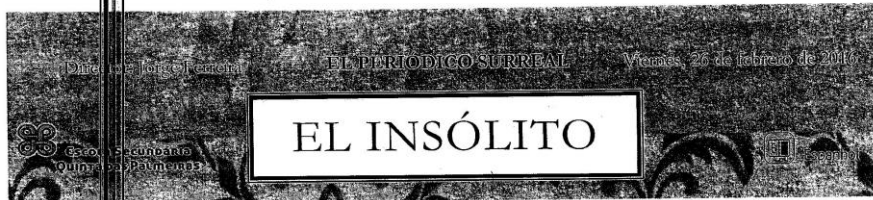
❖ Síntesis de los contenidos de la clase:

Expresiones coloquiales relacionadas con juegos de cartas.
 Tarea final de la unidad "Tiempos Libres": Juego "Póquer de ases mentirosos"

❖ Descripción de la clase

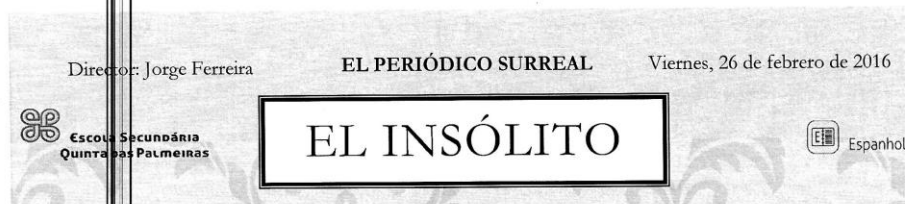
Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase:
La clase empezará con el profesor proyectando los contenidos en la pizarra. Los alumnos los copian en su cuaderno.		
El profesor explica a los alumnos alguno de los principios del juego de póquer.	3 m	Comprensión audiovisual Comprensión escrita
A continuación, se presentan a los alumnos expresiones coloquiales relacionadas con juegos de cartas explicando su origen y significado(s).	12 m	Comprensión audiovisual Comprensión escrita
Se trabajan el significado de las expresiones presentadas haciendo corresponderlas a textos donde podrán sustituir partes (frases y/o palabras) sin pérdida de sentido. Se distribuye una ficha a los alumnos con el ejercicio.	15 m	
El profesor explica a los alumnos detalladamente las reglas del juego/tarea final de la unidad.	10 m	Interacción oral

ANEXO 9 (ESCRITA CRIATIVA - TEXTOS DOS ALUNOS EM AULA DE ESPANHOL)



Antetítulo	Algo asustó los alumnos	
Título	Um alienígena en el Instituto	
Subtítulo	Terror completo	
Entradilla	<p>Hace una semana que un alienígena asustó los alumnos de el instituto "Quinta das Palmeiras"</p>	<p>¿QUÉ? <input type="checkbox"/> los alumnos ¿QUIÉN? <input type="checkbox"/> alienígena ¿CUÁNDO? <input type="checkbox"/> hace una semana ¿DÓNDE? <input type="checkbox"/> En el instituto</p>
	<p>En un día que apareció en el instituto y que nadie conocía, los alumnos allegan que han avistado una nave espacial en cielo.</p>	<p>¿CÓMO? <input type="checkbox"/></p>
Cuerpo	<p>Piensen que esta relacionado con el desaparecimiento de la profesora vecina Amy.</p>	<p>¿POR QUÉ? <input type="checkbox"/></p>

ANEXO 9 (continuação)



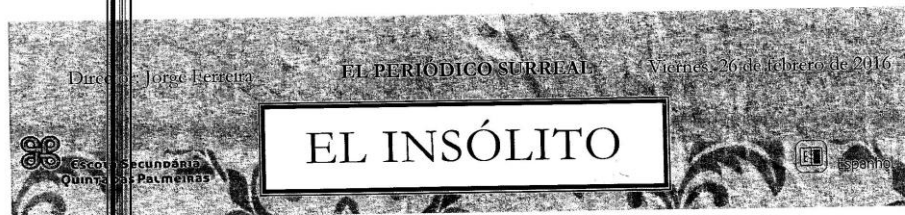
Antetítulo	Crime en el instituto	
Título	Sangre en la biblioteca	
Subtítulo	Alumnos asustados	
Entradilla	<p>Ha aparecido sangre en la ventana y flora en la mesa, en la biblioteca del instituto "Quinta das Palmeiras" esta semana.</p>	¿QUÉ? <input type="checkbox"/> ¿QUIÉN? <input type="checkbox"/> ¿CUÁNDO? <input type="checkbox"/> ¿DÓNDE? <input type="checkbox"/>
Cuerpo	<p>Alumnos acreditan ^{había} que había un fantasma que ha dejado sangre. Las pruebas han indicado que fantasmas han invadido el instituto.</p>	¿CÓMO? <input type="checkbox"/>
	<p>Ellos han invadido este espacio porque los alumnos han hecho ^{muchas} llamadas espirituales.</p>	¿POR QUÉ? <input type="checkbox"/>

ANEXO 9 (continuação)

Director: Jorge Ferreira EL PERIÓDICO SURREAL Viernes, 26 de febrero de 2016

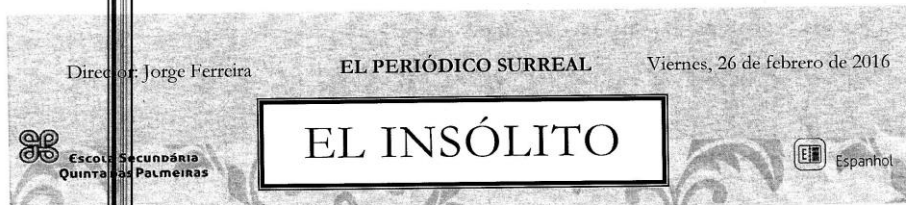
Escola Secundária Quintas das Palmeiras **EL INSÓLITO** Espanhol

Antetítulo	Desaparecimiento en la escuela	
Título	Alumnos desaparecidos con una explosión	
Subtítulo	Alumnos desaparecidos	
Entradilla	<p>Tres alumnos del instituto "Quintas das Palmeiras" han desaparecido con una grand explosión, esta semana.</p>	<p>¿QUÉ? <input type="checkbox"/></p> <p>¿QUIÉN? <input type="checkbox"/></p> <p>¿CUÁNDO? <input type="checkbox"/></p> <p>¿DÓNDE? <input type="checkbox"/></p>
	<p>Unos compañeros han visto los tres alumnos jugar basquet en el campo del instituto e han oído un sonido muy fuerte.</p>	<p>¿CÓMO? <input type="checkbox"/></p>
Cuerpo	<p>Cuando han sentido han visto que los tres alumnos han desaparecido después de una grand explosión y han visto un objeto, desconocido después de la explosión. La policía está investigando la causa y cómo no ha explotación. Por el caso de desaparecimiento de Francisco, Carolina e Rodrigo.</p>	<p>¿POR QUÉ? <input type="checkbox"/></p>



Antetítulo	Ocurrió algo raro en el Instituto	
Título	Dinosaurio ha sido descubierto	
Subtítulo	Alumnos en pánico	
Entradilla	Un dinosaurio ha sido descubierto en el instituto "Quinta das Palmeiras" en la semana pasada.	¿QUÉ? <input type="checkbox"/> ¿QUIÉN? <input type="checkbox"/> ¿CUÁNDO? <input type="checkbox"/> ¿DÓNDE? <input type="checkbox"/>
	En la semana pasada, los alumnos del instituto "Quinta das Palmeiras" han encontrado un dinosaurio en frente a la biblioteca. Los alumnos han ficado muy asustados.	¿CÓMO? <input type="checkbox"/>
Cuerpo	Se sospecha que habrá sido una experiencia del Departamento de Biología para testar el contacto entre dinosaurios y los humanos.	¿POR QUÉ? <input type="checkbox"/>

ANEXO 9 (continuação)



Antetítulo		
Título	Un meteorito en el insti:	
Subtítulo		
Entradilla	Ayer, ha se caído un meteorito en el instituto "Quinta das Palmeiras" y ha impactado con el profesor Jorge.	¿QUÉ? <input checked="" type="checkbox"/> ¿QUIÉN? <input checked="" type="checkbox"/> ¿CUÁNDO? <input checked="" type="checkbox"/> ¿DÓNDE? <input checked="" type="checkbox"/>
Cuerpo	En las 16:30 (cuatro y media) cuando profesor Jorge ha dicho: "que bonito tiempo que esta hoy, voy ver el cielo" cuando de pronto ha caído un meteorito en su cabeza.	¿CÓMO? <input checked="" type="checkbox"/>
	En los últimos meses ha ocurrido una lluvia de meteoritos pero nunca se ha pensado que llegase a la Covilhã. * Sus alumnos ^{alumnos} están muy interesados ^{interesados} porque a ellos le le gustaría mucho el profesor Jorge.	¿POR QUÉ? <input checked="" type="checkbox"/>

ANEXO 10 (ESCRITA CRIATIVA - TEXTOS DOS ALUNOS EM AULA DE PORTUGUÊS)

História trágico-espacial

Como se sabe, no tempo do presidente Marcelo, as condições de vida no planeta Terra estavam a deteriorar-se rapidamente e era urgente encontrar novas soluções para a sobrevivência dos humanos. A Escola Secundária Quinta das Palmeiras foi pioneira na exploração espacial, e a história que se segue é a das terríveis desventuras do professor-astronauta Jorge Pedro Ferreira que, no dia 30 de maio de 2015, partiu rumo a Neptuno com os alunos do 10ºB como tripulação.

1. [uma descolagem atribulada]

No dia 30 de maio de 2016, às 1hh43, chega o capitão Jorge Pedro Ferreira à base espacial da escola Quinta das Palmeira. Logo na preparação da viagem refletiu-se a inexperiência do capitão, uma vez que se esqueceu de abastecer a nave de mantimentos. Posto isto, a tripulação decide distribuir tarefas, dividindo-se em grupos. Cada grupo tinha uma tarefa, uns compram alimentos de conserva, para durarem para a viagem toda, outros tratam de verificar os componentes da nave.

Estava agora tudo a postos para a descolagem. A turma do 10ºB, assim como o seu capitão, entram na nave e partem em direção a Neptuno, na esperança de poder salvar a humanidade. Mal sabiam os tripulantes e o capitão que o Luís Pereira tinha ficado na base a obrar. Apercebendo-se desta situação, o capitão enlouquece e deixa [temporariamente] o comando da nave a cargo da Mariana Beirão, que prossegue viagem.

2. [a chuva de meteoritos]

Depois de uma descolagem atribulada, os astronautas tinham finalmente conseguido estabilizar a nave. O capitão era refrescado pelas suas escravas, Rossana e Manuela, que abanavam folhas de palmeira, enquanto a sua serva de excelência, Alicita, lhe dava à boca uvas sem grainhas.

A astronauta Lara avistou pela janela um objeto a aproximar-se a grande velocidade. Preocupada, Lara avisa o capitão Jorge que a ignora e continua a comer as suas uvas, afirmando que se trata de uma estrela cadente. De repente ouve-se um estrondo dentro da nave e vê-se uma bola de fogo disparada à cabeça do capitão, que lhe queima o cabelo. O capitão, indignado, começa a reclamar com a Mariana, que era a condutora da nave, por não ter conseguido desviar o sentido da nave. Mariana, como começa a avistar cada vez mais meteoros, decide fazer uma aterragem de emergência em Marte.

Quando aterram a nave, Sofia e Mercês dirigem-se para fora da nave para conseguirem reparar os estragos. O Capitão sai a correr da nave com as suas escravas e serva e, zangado por o seu cabelo ter ficado arruinado, começa a andar por Marte. No fim de repararem a nave, Mercês e Sofia entram novamente para a nave, tal como o capitão e a sua serva de excelência.

Retomada a viagem, a 8 de agosto, o capitão, enquanto comia as suas batatas, apercebe-se que tinha deixado as suas escravas em Marte [e substitui-as de imediato por clones].

3. [o ataque da nave espanhola]

Encontravam-se a meio da viagem, tinham acabado de passar a cintura de asteroides, precisamente pelas 14h40 do dia 1 de dezembro, e estavam agora a entrar na órbita de Júpiter, quando os avistaram. O vaivém proveniente de Badajoz navegava com o mesmo intuito que eles, estabeleceram contato via rádio por onde propuseram uma troca de comida por combustível. A tripulação, já há algum tempo desesperada com a falta de comida e então a passar fome, suplicou ao seu comandante que, de imediato, aceitasse a proposta. No entanto ele recusou, iniciando assim um motim entre a tripulação. Após os desacatos, ainda relutante, aceitou.

Contudo, durante a troca, os espanhóis enganaram os portugueses que levaram, como combinado, o combustível. Já os espanhóis enviaram uma mala vazia, provocando uma revolta portuguesa. Durante o combate houve uma acesa troca de tiros, mas os espanhóis, vendo que não tinham poder de fogo suficiente para combater os portugueses, acabaram por abandonar a rota. Os portugueses viam agora o seu vaivém com falhas motoras, pouco combustível e sem mantimentos.

A professora Manuela, que tinha sido ferida no motim, ofereceu-se para a arriscada missão de consertar o motor. Infelizmente, a missão não é bem-sucedida e a professora Manuela perde a sua vida, corajosamente, a tentar salvar o resto da tripulação.

4. [um acidente em Saturno]

No dia 19 de março, o frio começava a sentir-se nas zonas mais remotas do sistema solar. Na passagem por Júpiter, um dos mais formidáveis membros da tripulação, o corajoso e sensual Manuel, localizou a pior base de piratas malvados alguma vez observada. De repente sai uma nave com a sigla RMA, que iríamos descobrir serem a Roxie, a Nela e a Alicinha, as mais temíveis piratas das sete galáxias.

Abordaram a nossa nave e apresentaram-se, ameaçando dar-nos funções sintáticas. O capitão, não tão corajoso e sensual como Manuel, apercebeu-se que só ele tinha a autoridade de dar lições chatas de português aos tripulantes e, por isso, envolveu-se num duelo literário com o terrível gangue. Quatro horas depois, já sobre Saturno, num ato de loucura e raiva, o terrível gangue decidiu sabotar a parte exterior da nave, causando uma enorme explosão e fazendo com que a nave se despenhasse em Saturno. No pânico generalizado, descobre-se que a Raquel Luís, a Carolina Cruz, o Francisco Franco e a Mercês Castelo-Branco morreram de susto.

O habilidoso Manuel, de alcunha Manny Mãozinhas, consegue reparar os danos com sucesso. Antes da descolagem, Zé Pereira marca território e faz nós para mostrar a sua passagem em Saturno. Finalmente a nave descola, deixando o terrível gangue para trás, que não teve outra opção senão o canibalismo.

5. [o encontro com alienígenas]

Pouco depois de partir de Saturno, a tripulação comandada pelo prepotente e arrogante capitão Jorge Ferreira depara-se com um dos piores obstáculos da viagem espacial, o encontro com seres únicos e

nunca antes visto, os alienígenas. Devido às características dos três alienígenas, que se mostraram curiosos, dois dos marinheiros mais corajosos, Lourenço Macho-Man e Mike o Corajoso, para acalmarem os ânimos, atribuíram-lhes alcunhas aparentemente agradáveis, em comparação com as suas reais características, Alicígena a Brincalhona, Rossanígena, a Destemida e Manuelígena, a Tranquila. O capitão, devido ao seu carácter arrogante, tentou interagir no contacto com os alienígenas sofrendo graves consequências. Contrariamente ao esperado, a Tranquila, a mais introvertida das alienígenas, atacou o capitão descontroladamente degradando o seu estado clínico e colocando-o a soro. Lourenço Macho-Man, demonstrando a sua valentia, corre em auxílio do seu capitão dando-lhe um valente calduço, enquanto Mike acaba por matar a alienígena, pisando-a sem dar por nada. Demonstrou-se assim a valentia e espírito de equipa da tripulação portuguesa, que mais uma vez venceu um novo obstáculo, o “desconhecido do espaço”.

6. [a chegada a Neptuno]

Passado um ano, avistam pela primeira vez Neptuno. Os poucos raios solares que atingem este planeta tornam-no sombrio, frio e misterioso.

- Neptuno! – afirma o capitão Jorge - Façam alguma coisa, temos de aterrar! – acrescenta com ar arrogante.

- É sempre a mesmo ... - reclamou Manel – elegemo-lo como Capitão, pensando que iria exercer bem o cargo, mas pelos vistos ...

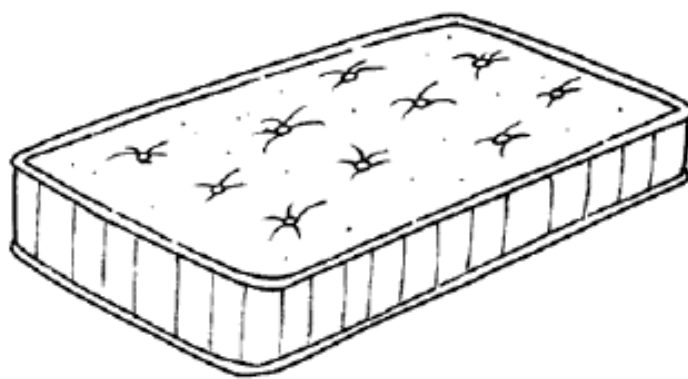
- Nunca partilha os mantimentos, pensa que somos “escravos” dele, ou seja, tudo o que um líder não deveria ser – interrompe a Sofia.

A nave estava pronta para aterrar, tudo parecia correr bem. Contudo, a aterragem foi mais desastrosa do que o previsto. A tripulação estremeceu, e nunca o coração deles bateu tanto como naquele momento. Enquanto a tripulação estava a recuperar daquela trágica aterragem, o capitão abandona a nave com todos os mantimentos que restavam. A Lara, vendo este ato de cobardia por parte do capitão, decide avisar os companheiros que tomam a decisão de partir abandonando o capitão, que se torna no primeiro humano a viver em Neptuno. Ainda que seja por pouco tempo.

ANEXO 11 (ESCRITA CRIATIVA - LIVRO PRODUZIDO NA OFICINA DE ESCRITA)

**O INDOMINÁVEL COLCHÃO
ESTUPIDAMENTE SENSUAL**

Jorge Ivanovich Salazar

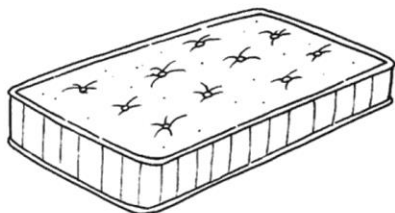


**EDITORIAL
OFICINA**

ANEXO 11(continuação)

O INDOMINÁVEL COLCHÃO ESTUPIDAMENTE SENSUAL

Jorge Ivanovich Salazar



EDITORIAL
OFICINA

1. TÉCNICAS SURREALIANTES PARA PRINCIPISTAS O CADÁVER ESQUISITO*

*Jogo de papel dobrado que consiste em fazer compor uma frase ou um desenho por várias pessoas, sem que nenhuma delas possa aperceber-se da colaboração ou colaborações precedentes. O exemplo, tornado clássico, que deu nome ao jogo, está contido na primeira frase obtida desse modo: *O cadáver esquisito beberá o vinho novo.* Mário Cesariny

3

Prefácio

Espremer o infinito da ponta do nariz

A comichão é uma forma de escrita e a escrita é uma forma de comichão. A diferença está no polimento das unhas. Num e noutro caso, há sempre uma micose nova que se desbrava e que se descobre. E só há uma solução para o escritor: continuar sempre a coçar.

Além de escarafunchador do insondável, aplaude-se ainda o escritor que avance contra a borbulha, sem ter a montante uma tutela ou um creme, nem que seja o mais afamado dos dermatologistas, ou o mais docemente perfumado esfoliante.

Mais ainda, dir-se-ia: um autor como Jorge Ivanovich Salazar sabe vencer a barreira da arqueologia do ponto negro e também a escarpa da verruga autónoma e livre, mas irá certamente mais longe, pois aprenderá a respeitar a ferida, não como uma redenção inflamada, mas antes como um fole que se abre através de um golpe de unha, de verniz imaterial.

Tudo isto encontramos concentrado em *O INDOMINÁVEL COLCHÃO ESTUPIDAMENTE SENSUAL*, prospeção às camadas profundas dos folículos capilares expostos e às vezes feridos pelo tempo, afirmação independente e muito singularizada do pelo encravado e, por fim, a assunção de que a vermelhidão anunciada é um esteio de cicatrizes densas e amiúde moldadas pelo desejo.

Dir-se-ia mesmo que a realidade da literatura é como um espelho deformado que dá corpo e amplia as impurezas epidérmicas que muitas vezes nem conseguimos situar ou interrogar. É isso que continuaremos a fazer com este magnífica (s)obra nas nossas mãos: a dialogar com as excrescências de um livro que já foi e que está todo ainda por espremer.

Em caso de dúvida, caro leitor, coce também.

Cristiano Caramelo Carvalho

Covilhã, 2096

2

Diz que é

O que é o labirinto?
É uma pergunta sem nexo.

O que é um barco?
É uma cabeleira rosa choque.

O que é um livro?
É uma torradeira.

- O que é o sentido da vida?
- É um estado de espírito.

- O que é um beijo?
- É um jardim cheio de flores.

4

ANEXO 11(continuação)

Diz que foi

Quem foi Alfred Nobel?
Foi um inventor de gomas.
O que fazia?
Potes de barro.

Quem foi Marx?
Foi um mentiroso repugnante.
O que fazia?
Companhia.

Quem foi Dom Diniz?
Foi um pacóvio de tanga.
O que fazia?
Gaiolas amarelas.

5

Quem foi Gil Vicente?
Foi um grande rei.
O que fazia?
Puré.

Quem foi Maria Antonieta?
Foi um travesti gordo.
O que fazia?
Esculturas com pastilhas elásticas e purpurinas.

Quem foi Napoleão?
Foi jogador profissional de bingo às sextas à noite.
O que fazia?
Pãezinhos de leite.

Quem foi Pedro Álvares Cabral?
Foi o presidente dos Estados Unidos.
O que fazia?
Origamis resistentes à gravidade.

6

Quem foi Cesário Verde?
Foi professor de rinocerontes.
O que fazia?
Pizzas.

Quem foi Fernando Pessoa?
Foi engenheiro de obras feitas.
O que fazia?
Fazia as pessoas iludirem-se.

Quem foi Camões?
Foi uma princesa cor-de-rosa.
O que fazia?
Brownies aleatórios.



7

É capaz de ser

- O que é uma pessoa?
- É uma partícula subaquática.

- O que é um elefante?
- É um professor de português.

- O que é o céu?
- É um azulejo azul.

- O que é o pensamento?
- É um sistema de distribuição de cartas.

- O que é um elevador?
- É uma corrida de cavalos.

- O que é esquilo com miopia?
- É um animal com asas.

- O que é o Papa?
- É uma massa para pizza.

8

ANEXO 11(continuação)

2. NÃO LI E NÃO GOSTEI FAHRENHEIT 451* CRÍTICA INCENDIÁRIA

*Título de Ray Bradbury. É a temperatura aproximada de autoinflamação do papel.

9

Todos os Nemos

(Todos os nomes)

Romance apaixonante sobre a aventura de Bob, o intrépido rapaz de 4 anos, e a sua demanda no stand de venda de peixe.

Todos os Gnomos

(Todos os nomes)

Saramago fala, profundamente, das dezenas de gnomos de jardim que colecionou ao longo da sua vida. Entre estes, temos o gnomo acompanhado de uma réplica à escala do prémio Nobel e um exemplar com uma caricatura do atual presidente da República Portuguesa, Anibal Cavaco Silva. O autor caracteriza este último como o favorito, provavelmente devido à (falta de) amizade entre os dois, e fala do Sr. Anibal de maneira, talvez exageradamente, sarcástica.

Todos os nomes

Uma detalhada monografia autobiográfica acerca do novo método de atribuição de nomes: a partir do significado genético do bebé. José Ser-Amargo conta também a sua atormentada infância tentando ultrapassar o seu nome. Ser-Amargo ficou marcado para sempre pela sua estranha insuficiência de glicose.

Ensaio sobre a torneira – Todos os casos

(Ensaio sobre a cegueira. Todos os nomes)

O canalizador Zé Saramago é encarregado de ensaiar uma coreografia, com recurso à mestria dos picheiros, para tapar as fugas de canalização de uma casa muito engraçada, situada algures numa ilha espanhola, deparando-se com o dilema de descobrir qual a torneira mais colorida. Um romance épico com uma grande dose de soda cáustica e quilómetros de canalizações.

11

(José Saramago)



Memorial do Convento

Conjunto de folhas onde um prémio Nobel não consegue sequer estar apto para um prémio de consolação.



Ensaio sobre a segunda

(Ensaio sobre a cegueira)

O grande ensaísta José Saramago escreve sobre todos os problemas de acordar cedo ao fim de um fim de semana. Tudo, desde os complexos conflitos matinais à inevitável e implacável ressaca, é tratado com elegância.



Ensaio sobre a lareira

(Ensaio sobre a cegueira)

Saramago distingue-se, outra vez, com a sua fantástica obra "Ensaio sobre a lareira", um romance entre Saramago e Pilar que, muito incrivelmente, foi baseado na sua lareira. Cheio de reviravoltas e muito suspense. José Saramago escreveu, pela primeira vez, um livro que dá vontade de atirar para a lareira, literalmente!



Todos os nomes

Num mundo utópico e extremamente autoritário cada cidadão não livre é obrigado a dizer à máquina 1891 o seu nome completo antes de cair no sonho. Carlos Esdrubulino, detentor de todos os nomes possíveis e imaginários, cai no desespero sempre que a noite chega. Quem lhe derá ser sempre dia ...



Todos os nomes

Como se gere a comunicação entre um casal que a única coisa que fazem é chamar nomes um ao outro. Extremamente útil, este livro de autoajuda, para os casais na sua comunicação.

10

(António Lobo Antunes)



O que farei quando tudo morde

(O que farei quando tudo arde)

Estranho e macabro romance de António Lobo Antunes, escrito quando este já se encontrava num estado de pré-demência. Passa-se num universo onde, estranhamente, tudo o que rodeia as personagens ganha uma boca e dentes afiados, tentando morder e desta forma matar toda a gente. Neste mundo pós-apocalíptico, Lobo Antunes pensa no que fará, agora que tudo morde.



O que não farei quando a casa arde

(O que farei quando tudo arde)

António Lobo Antunes volta às livrarias em grande com "O que não farei quando a casa arde", um manual para incêndios domésticos e/ou eventos de pirotecnia. Lobo Antunes teria recebido o Nobel da literatura ainda este ano, mas devido a um incêndio doméstico o comité que lhe iria entregar o Nobel foi reduzido a cinzas! Se ao menos tivessem lido o livro...



O que farei quando tudo parte

(O que farei quando tudo arde)

Manual de instruções de como apanhar do chão os cacos de vidro que provêm das canecas e pratos que se esbardalham no chão da cozinha. Uma impressionante ajuda, passo a passo, com uma narração solidária do autor António Lobo Antunes.



“Clássico é clássico e vice-versa.”

Mário Jardel

12

ANEXO 11(continuação)

Eu hei-de amar uma pedra

Histórias interessantes sobre um gajo inocente que cai no mundo da marijuana medicinal e que mesmo depois de ter ultrapassado a demência continua a fumar como uma chaminé.



O que farei quando tudo parte

(O que farei quando tudo arde)

Eis que chegou o mais recente livro de António Lobo Antunes, sobre uma infância mal passada ou, até mesmo, bastante azarada. O autor conta-nos parte da sua infância, onde ele praticamente partiu todas as louças de sua casa, deixando a família sem qualquer utensílio para comer. A não perder!



O que farei quanto tudo é mármore? – Eu hei-de amar uma pedra.

(O que farei quando tudo arde? Eu hei-de amar uma pedra)

História do geólogo amador António Lobo Antunes, que numa visita a uma pedreira se perde de amores com uma pedra.



“Os livros têm os mesmos inimigos que o homem:

**o fogo,
a humidade,
os bichos,
o tempo
e o próprio conteúdo.”**

Paul Valéry

13

(Miguel Sousa Tavares)



Não se encontra o que se procura

Quando o caos chega ao ponto máximo e tem de se chamar a mamã para encontrar as coisas. Útil.



Não se encontra o que se procura

Um livro de Miguel Sousa Tavares que nos leva até à vida de Cristóvão Colombo e à sua “pequenina” dificuldade em chegar até à Índia.



O que se encontra quando se procura

(Não se encontra o que se procura)

Um livro de Miguel Sousa Tavares. História de Carlos, o típico adolescente desorganizado, que quando chega aquela altura do ano em que tem de arrumar o quarto encontra todos os objetos reveladores de uma concentração demasiado elevada de hormonas no sangue. Acaba por perceber que nada mudou.



15

(José Rodrigues dos Santos)



O Pavilhão Púrpura

Obra digna de inúmeros prémios, tanto de literatura como de pintura. Foi com este livro que José Rodrigues dos Santos se lançou no mundo literário. Conta a história de um pavilhão branco muito aborrecido. Um grupo de artistas, solidários com o pavilhão, reúne-se para o ajudar. Graças a Fausto, o pintor, encontram uma forma de alterar as tintas quimicamente de modo a que mudem de cor conforme o estado de espírito do pavilhão. Um drama entre o pavilhão aborrecido, as tintas que não o querem pintar, e como ele fica púrpura com ou sem elas.



O Pavilhão púrpura

Nesta nova obra de José Rodrigues dos Santos, o autor leva-nos aos ideais das *pop star* que estudaram com ele. Desde jarras de flores nas mesas das cantinas até à exigência de um pavilhão de educação física de cor púrpura. Pena foi que não tirassem os saltos e, por isso, nunca chegassem a entrar efetivamente no pavilhão para descobrir se os seus desejos se tinham tornado realidade ou não. Por acaso tornaram.



O Pavilhão púrpura

A verdade sobre as convenções de homossexuais. O que fazem? O que dizem? O que pensam? A completa descoberta da verdade.



O Parvalhão púrpura

(O Pavilhão púrpura)

O livro conta a história de um rapaz feio a quem deram o nome de parvalhão. Por ser feio e também gordo, andava com as faces sempre rosadinhas, com uma cor que parecia lílãs. Algo de estranho no rapazito, sei lá...

14

(William Shakespeare)



Omelete

(Hamlet)

O livro onde William Shakeegg revela finalmente o grande segredo da melhor omelete do mundo. É de chorar por mais.

(Leo Tolstoi)



Guerra e Pés

(Guerra e Paz)

Um apaixonante e acutilante ensaio sobre o pé de atleta.

(J. K. Rowling)



Harry Potter

Um *nerd* à procura de derrotar um homem cuja cirurgia plástica correu terrivelmente mal.

(Margarida Rebelo Pinto)



O amor é outra coisa

Galinheiro de palavras poedeiras mal-amanhadas—O odor é outra coisa, não é o de uma galinha qualquer até porque não há duas galinhas iguais, não há dois ovos com o mesmo tamanho. Por mais que o tempo passe, aliás, por mais que o tempo voe, o Pinto, por sua vez, não o fará; limitar-se-á a permanecer só no seu jardim de palhas húmidas, no seu galinheiro de pétalas debicadas.

16

ANEXO 11(continuação)

(George R.R. Martin)



Westeros não é para velhos

(As Crónicas de Gelo e Fogo a.k.a. A Guerra dos Tronos)

7 paginas para descrever os personagens seguidas de 2 para os matar...

...bravo

(ou)

Frio e Desagradável

Um grupo de homens frios e desagradáveis a lutarem pelo trono frio e desagradável do mais frio e desagradável reino do mundo.

(Pedro Chagas Freitas)



Prometo falhar

Provavelmente um livro escrito por Ederzito Macedo Lopes, avançado da seleção portuguesa, onde explica até ao mais infimo pormenor como conseguir proezas, tais como ter menos golos marcados do que os seus colegas defesas.

(Jess Michaels)

Ensina-me a amar

Manual do fim da vivência. Jess Michaels ensina-nos neste livro o absoluto, aquilo que nunca ninguém descobriu nem descobrirá. Afinal, amar não se ensina nem se aprende. Amar descobre-se e, quando o momento chegar, apenas deixamos o sentimento fluir dentro de nós. Se nos ensinam a amar, é o nosso fim. Ótimo livro para pessoas tristes que, de uma maneira ou de outra, querem aprender o que não se ensina.

17



Amor é fogo qui
arde sim si vir
é findo qui
dói i não si sinti

É um conti
tominto discontiti
é dar qui
disotina sim dair



Amor é um cor
descor
blá-blá-blá-or

19

3.

ANDA CÁ MÕES
FLOR, BELA ÉS
PANCA

O AMOR

É

FO

SER

PO

É

SONETOS REMIX

18



Ser poeta



É ter um asteroide cá dentro
è ter fatos e utensilios de astronauta



É ser tão parvo que dói
a quem seja menos idiota que ele



É devorar o pequeno almoço numa só trinca
è ver-te assim na minha mesa
è seres almoço e lanche e jantar para mim
è dizê-lo mastigando a toda a gente

20

ANEXO 11(continuação)

@ALBERTO_CAEIRO

Acho que descobri o que é o Modernismo.
É ter wifi no campo para por likes nas fotos da Fifi. #OFÉLIA

Odeio tratar da horta. #COUVES

Aqui já neva. Aproveitei para comer uns
floquinhos de neve. #SERRADAESTRELA

Às compras pelo Serra. Adoro a Natura. #COMPRAS

Alguém me arranja uma gaja? #OFÉLIA

@BERNARDO_SOARES

Alguém me arranja uma corda?
Entretanto vou mijar que estou à rasca. #POIA

Quem me dera uma cama
na floresta do alheamento. #SONO

25

5.

LIGHTERATURA

SE PUDER
NÃO LEIA

AS OBRAS ANTUMAS
DE JORGE IVANOVICH SALAZAR

27

@RICARDO_REIS

À beira do rio ...
tornei a terra fértil. #POIA

À beira do rio está um frio que não se pode.
Lídia, traz uma manta. #LILI

O relógio parou. Caiu para o rio.
Tenho de ir ao ourives. Só não sei a que horas. #RIO

Odeio o inverno. Nunca consigo ir ao rio
e vê-lo passar, pois está congelado. #RIO

@ALEXANDER_SEARCH

I dont know about you but i'm felling 22.
A amiga Taylor é que me compreende. #TEEN

Não consigo encontrar
o meu nome. #GOOGLE

26

AS DESCENDENTES

Tomo I - A década da avó
Tomo II - A década da mãe
Tomo III - A década da filha

Catastrople, um vampiro insaciável tropeça numa lata de Coca-Cola que afinal é uma máquina do tempo que o transposta até aos anos 20 do século passado onde conhece Ana. Estranha coincidência: Ana trabalha num bordel situado no mesmo local da escola secundária do nosso vampiro. Será que a noite que passam juntos em 1992 irá alterar o destino imortal de Catastrople? E terá influência nas notas de português?

***** "Melhor saga desde o início da humanidade. Perfeita"
in *Covilhã City Times*

* "Abominável. Nunca lemos algo tão péssimo" in *Badreaders*

SCARY SCHOOL

Tomo I - Scary Gymn Woman
Tomo II - Be careful with the gum
Tomo III - Not Ready

"Escola das Palmeiras ... um lugar calmo e pacífico, um paraíso para os alunos, mas quando chegam ao gímnodesportivo, a Scary Gymn Women aparece e grita "Já estás vestida? ENTÃO SAI!" Pobres crianças. Não há salvação." excerto do Tomo I

** "Uma história verídica mas com demasiados estrangeirismos" in *O Público*

28

ANEXO 11(continuação)

ABOMINÁVEL MUNDO VELHO

Tomo I - Guerra dos blocos
Tomo II - O Troll do Jardim
Tomo III - O Senhor dos Papéis

"Desde a morte do velho rei Aerion que os seus dois filhos gémeos, Boil e Coil, lutam pelo domínio dos blocos B e C. E, no meio disto tudo, há uma recompensa pela cabeça do rei do bloco A." excerto do Tomo I

"Era de facto uma criatura majestosa, com dois metros e meio de altura, muito peludo, barriga protuberante e olhar nêscio, o Troll do Jardim tomava conta da sua horta no meio da tundra." excerto do Tomo II

"Jorge não passava de um modesto escriba no bloco A, até a dia em que encontrou um pergaminho com centenas de anos que continha o mítico *formulário do poder*. Foi assim que se tornou O Senhor dos Papéis, e ninguém nos 4 blocos consegue opor-se ao seu reino de terror." excerto do Tomo III

***** "É, sem dúvida, a melhor obra de fantasia dos nossos tempos. O autor consegue capturar a atenção do leitor com a sua galeria de incríveis e profundas personagens e maravilhosas descrições minuciosas e poéticas. Um sério candidato ao Nobel da literatura" in *Garanta*

* "Ígnobil. Imoral. Ébrio. Desagradável. O livro e o autor" in *Literatura&Boxe*

Ler –

ESTES LIVROS NÃO SÃO RECOMENDADOS

29

"A cápsula viral saída do espirro de Bonifácio tinha abalado a comunidade escolar; a escola encontrava-se doente da cabeça aos pés: os alunos morriam a cada dia que passava, a degradação era notável. Valia a Alex o apoio do seu Bonifácio."

***** "Literatura arrepiante, da primeira à última página." in *Manel Claire*
* "Um livro saído diretamente da retrete." in *Teixoso News*

O VAMPIRO PERDIDO

Tomo I - O Conde de Vladivostok
Tomo II - Se calhar a Rússia não é assim tão boa ideia
Tomo III - Vida de vampiro não é para mim

O que fazer quando se é mau a história e ainda pior a geografia? O vampiro que é russo em vez de romeno, como qualquer vampiro que se preze, e acaba na Covilhã em vez de ficar num casario velho e escuro, que nos responda.

"Era uma noite russa perfeita. Todos os habitantes poliam as suas espingardas ou tratavam de adiantar os seus cocktails Molotov caso alguém decidisse que o capitalismo não era assim tão mau. Ah, e uma vampira dava às escuras o pior vampiro da história. Ou, melhor dizendo, a *pior vampira—a história*." excerto do Tomo I

***** "Uma saga com lições de vida junto com os eternos temas que fazem dos livros um sucesso. A leitura perfeita para todas as épocas do ano. Esperamos que haja um quarto livro." in *Jornal da Coaltura*

* "Se o vampiro era mau a geografia e história, quem escreveu esta desgraça é péssimo na imaginação e um horror na prosa.
Bons livros? Sim, mas para calçar móveis" in *O Pinguim*

31

FEROZMENTE DELICADO

Tomo I - Da raiz até às pontas
Tomo II - De quantas semanas?
Tomo III - Precoce mas nem tanto

"E, naquele dia, perdeu o controlo e transformou-se. Mostrou o quão feroz era e desatou a correr atrás de uma borboleta. Era assim sempre que Cristóvão, o lobisomem feroz, se desconcentrava, mostrava a sua ferocidade correndo atrás de borboletas. Quando estava na sua escola, a Quinta das Palmeiras, acabava esta correria na deslumbrante piscina da escola, refrescava as ideias, contemplava o pôr-do-sol e saboreava o seu pacotinho de leite achocolatado." excerto do Tomo I

***** "Envolvente do início até ao final." in *Artes & Tretas*

* "Isto é mesmo sobre o quê?" in *Dica da Quinzena*

A GUERRA DO CONTROLO

Tomo I - A amizade entre Alex e um aluno alienígena
Tomo II - O espirro do extraterrestre que pretendia acabar com a humanidade
Tomo III - A salvação incontrolada dos outros.

"O dia de escola de Alex corria como todos os outros, a não ser o inesperado aparecimento de um aluno novo, muito peculiar, na sua escola." excerto do Tomo I

"A amizade de Alex e Bonifácio estava nas nuvens, até à constipação deste, que, tão forte que era, a cada espirro fazia abalar significativamente as moléculas de ar num raio de vinte metros à sua volta." excerto do Tomo II

30

6.

- IVANOVICH, IVANOVICH QUEM ÉS TU? - ALGUÉM!

NOTAS BIOGRÁFICAS

32

ANEXO 11(continuação)

Jorge Ivanovich Salazar

(n. 1974 – m. agora, neste preciso momento)

De origens multi-europeias, sempre teve a tendência para chefiar. Nos tempos do liceu, liderava todos os trabalhos de grupo; na faculdade, liderou uma lista candidata à associação de estudantes. Contudo, nunca foi bem-sucedido nas suas breves lideranças. Na sua infância, torna-se gago, e, devido a esse facto, nunca foi levado a sério. A sua forma mais que furiosa de combater o seu insucesso é escrever. É, assim, um escritor muito curioso para leitores curiosos.

OU

Jorge Ivanovich Salazar

(n. 1972 – m. 2121)

Desistiu da máfia para se dedicar à escrita, de pantufas, ao som de vinis dos anos 80. Um ateu esperançoso de encontrar o sentido da vida, quando os únicos companheiros são o cigarro meio apagado às três da manhã e a máquina de escrever mal calibrada.

OU

Jorge Ivanovich Salazar

(n. 1970 – m. no ano em que faleceu)

Especialista em Sal e Azar. Foi um grande defensor da abertura do curso de crochet na prestigiada Universidade dos Idiotas Chapados, de onde foi expulso por não saber numeração romana. Foi nas últimas horas de vida, antes de ser morto pela mulher depois de fazer like na foto de uma amiga da dita, que escreveu a sua única obra. Nunca fez sentido, mas quando fez"... não fez.

OU

33

Jorge Ivanovich Salazar

(n. no outro dia – m. mañana)

Nunca ninguém espera a inquisição espanhola

Um dia acordou com uma forte ressaca, olhou para a sua secretária e viu algo que não estava lá antes. Um manuscrito escrito a dourado em papel preto, emanava um forte cheiro a enxofre enquanto fumegava ligeiramente. Pegou nele folheou-o e disse: "porque não?". Foi assim que O INDOMINÁVEL COLCHÃO ESTUPIDAMENTE SENSUAL veio a ser publicado. De facto, a expressão "porque não?" define claramente a personalidade do nosso excêntrico autor, seja na escrita, na culinária, nos ideais e mesmo na sua vida sexual.

Morreu em 1997 num duelo com um pato enraivecido no parque da cidade, as suas últimas palavras ao seu amigo e confidente Cunegundes foram: "amanhã vais lá a casa jantar, eu faço um arroz de pato de morrer por mais."

Continuou uma produção escrita ativa até 2011 quando deixou tudo para se dedicar à antropologia, a sua grande paixão, e às artes negras, para pagar as contas. Foi apanhado por fim em 2019 pela inquisição espanhola. A sua queima em auto de fé está agendada para mañana.



35

Jorge Ivanovich Salazar

(n. 2015 – m. 3000)

Ginasta falhado, porém excelente acrobata no que diz respeito à escrita. Cambalhota para aqui, pino para ali e, abracadabra, livro no meio da estrada porque, afinal de contas, aquela elasticidade toda não passou de ponte mal acabada.

OU

Jorge Ivanovich Salazar

(n. 1982 – m. 2100)

Nasceu a 15 de Março de 1982, no mundo da Lua e, segundo a vidente da rua de Marte, irá morrer em 2100, num dia a determinar, atropelado por um carro voador. Até hoje, considera-se Jorge Ivanovich Salazar o homem mais romanticamente insensível. É ainda conhecido pelos seus famosos hábitos de beber água das rosa (pétala a pétala) e perfumar os colarinhos com vinho tinto (na esperança de ficar embriagado).

OU

Jorge Ivanovich Salazar

(nasceu e há de morrer)

É um dos grandes escritores da atualidade, tendo-se estreado com a trilogia "A fome aperta", "Vamos todos ao Mac", "A fome é imortal", composições altamente aclamadas. Surge agora num registo totalmente novo, mas do qual se orgulha muito. Vive numa pacata terra, de onde recolhe toda a sua inspiração, e onde é bastante feliz com todas as pessoas que o rodeiam. Tenciona fazer uma nova publicação em breve.

OU

34

- EXTRA -

IVANOVICH
SONGBOOK

SINGALONGALINGALALAU

36

ANEXO 11(continuação)

ERVILHAS

Fome,
Fome,
Fome,
Fome,
Fome,
Tenho...fome.



ROBERTO, O GAFANHOTO

Roberto, o Gafanhoto
Que estava sempre no portão.
Agora não está não,
O gato comeu-o em vão.

Chorei toda a noite,
Não havia sossego.
O gato levou um açoite,
Mas que g'anda labrego.

O céu parecia carvão
Partia o meu coração.
O gafanhoto mais não saltou,
O meu sorriso nunca mais voltou

37

Refrão:

Português voluntariamente nem pensar,
Mas depois até decidi ficar.
Houve g'anda dedicação e do Jorge Ivanovich um livro vocês comprarão.
Houve g'anda dedicação e do Jorge Ivanovich um livro vocês comprarão.

Ivanovich é o nosso escritor.
Ivanovich é o nosso grande amor.
Ivanovich é o nosso escritor.
Ivanovich é o nosso grande amor.

-Uhuh-



39

99 CENTS

Levantei-me da cama,
É quinta-feira
Não tenho aulas ao primeiro tempo.

Interromperam o Pessoa
Foi o novo estagiário
Com uma ideia inovadora.

Refrão:

Português voluntariamente nem pensar,
Mas depois até decidi ficar.
Houve g'anda dedicação e do Jorge Ivanovich um livro vocês comprarão.
99 cêntimos valem 600 minutos de sono perdido na oficina.

-Uhuh-

A gostar estão da song,
Mas infelizmente
Não podemos ficar ól naite long.

Connosco podem cantar,
Um último refrão
Para podermos acabar.

38

ERRATA

HERRAR

É

UMANO

40

ANEXO 11(continuação)

Caro Leitor:

É possível que ao longo deste livro se depare com um sem número de erros de maior ou menor gravidade. Deixamos à sua disposição alguns sinais de pontuação e acentuação para que os possa colocar onde lhe pareça que fazem falta.

! ? , ; : . ' ^ ~ ...

Lembramos ainda que este livro foi testado como acendalha com resultados bastante apreciáveis.

E pense bem, certamente já comprou coisas piores por 99 cêntimos.

Para terminar, deixamos-lhe 26 fabulosas ferramentas com que poderá fazer coisa incríveis. Use com cuidado. Abuse como queira.

A B C D E F G H I J K L M
N O P Q R S T U V W X Y Z

41

OPORTUNIDADE ÚNICA*

**PEÇA
UM
AUTÓGRAFO**

* TALVEZ DAQUI A UNS ANOS O LIVRO VALHA UMA FORTUNA ... OU 1€

42

Oficina de Escrita

para recauchutar frases feitas
& olear metáforas

43