

MARIA CÂNDIDA DE AMORIM GOMES DA CRUZ

**COM CANETA OU COM GIZ, COMO FAZER DE UM
ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS UM ESCRITOR APRENDIZ**

Orientador: Jorge de Melo Serrano

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA
GARRETT**

Lisboa

2013

MARIA CÂNDIDA DE AMORIM GOMES DA CRUZ

**COM CANETA OU COM GIZ, COMO FAZER DE UM
ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS UM ESCRITOR APRENDIZ**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor

Orientador: Jorge de Melo Serrano

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA
GARRETT**

Lisboa

2013

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos ao Sr. Professor Doutor Nuno Mateus pelos importantes conselhos e ao Sr. Professor Doutor Jorge Serrano pela preciosa orientação na etapa final deste empreendimento.

À minha família agradeço pela compreensão tácita face às longas ausências e aos meus amigos por entenderem os meus prolongados silêncios.

Aos meus colegas, o meu muito obrigada pelo apoio e incentivo tão importantes, principalmente às minhas colegas Dra. Isabel Castro, Dra. Gabriela Lança, Dra. Gabriela Moreira, Dra. Manuela Inácio e Dra. Sónia Caeiro, pela colaboração prestada no âmbito da realização do presente trabalho. Agradeço ainda ao escritor Rui Zink, que entrevistei, pela sua grande amabilidade.

Quero também expressar especial gratidão à minha irmã, Lourdes Cruz, e ao meu cunhado, Rui Natário, pelos contributos formais ao nível da informática, e aos meus amigos Fernando Santos e Margarida Santos pelo precioso auxílio, em várias vertentes, em momentos decisivos.

Deixo aqui igualmente o meu reconhecimento à minha amiga Dra. Joana de Sousa, pela ajuda linguística (no âmbito do Inglês) e à minha colega Dra. Ana Rosa Gonçalves, pela ajuda formal e sugestões metodológicas que em muito me ajudaram.

DEDICATÓRIA

Às minhas sobrinhas pela inspiração
que me deram.

Aos meus alunos pelo estímulo que me
proporcionaram.

Aos meus mestres pelo muito que
me ensinaram.

RESUMO

Este estudo teve como finalidade identificar modos de atuação ou estratégias conducentes à melhoria do processo criativo por parte dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem, não elegíveis pelo Decreto -Lei nº 3/2008, no âmbito dos seus escritos. Propunha-se igualmente aferir qual o contributo destas estratégias para o aumento dos níveis de criatividade na expressão escrita junto destes alunos.

No primeiro capítulo, identificou-se a problema, fazendo-se a contextualização geral da investigação em função da relevância da situação. Apresentaram-se as questões de investigação e os objetivos do estudo e salientou-se a importância do mesmo no quadro de uma educação integral para a inclusão e igualdade. No segundo capítulo, procedeu-se a uma revisão da literatura. Abordaram-se aspetos relativos às teorias da aprendizagem e o conceito de Escrita Criativa. No terceiro capítulo, referente à metodologia, justificou-se a natureza do estudo, de cariz qualitativo, explanou-se o plano metodológico, fundamentando-se as opções relativas à recolha de dados, através da entrevista e da observação participante, no quadro de uma intervenção lúdico- pedagógica e procedeu-se à análise de conteúdo dos mesmos. No quarto capítulo, procedeu-se a uma apresentação criteriosa dos dados e à respetiva análise e triangulação. Por último, no quinto capítulo, apresentam-se as conclusões da investigação, sugerindo-se que a criatividade seja contemplada numa pedagogia diferenciada, através do recurso ao lúdico, por forma a poder constituir-se com um motor para um desenvolvimento transversal das aprendizagens, mas também para a autonomia dos alunos enquanto seres eminentemente sociais, no âmbito de uma educação integral.

Referem-se as implicações do novo conhecimento, sugerindo-se recomendações, decorrentes dos resultados obtidos, que apontam no sentido da importância de se proceder a uma eficaz reflexão acerca dos processos que empiricamente provaram constituir-se como uma solução para o problema.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, Dificuldades na escrita, Imaginação, Criatividade, Inclusão

ABSTRACT

The aim of this study is to identify strategies that will improve creative writing skills in students with special educational needs, yet who are not within the scope of the law number 3 of 2008. An analysis is undertaken to determine the impact of these strategies in improving creativity in writing within a group of students.

In the first chapter, the problem is identified, and the general context of the research is described. The aims of the study and the issues raised by the research are presented. The relevance of this research is emphasized within the framework of an inclusive learning environment, which promotes equality. The second chapter consists of a summary of relevant studies. There is reference to learning theories and the concept of Creative Writing. The third chapter describes the methodology, identifies and justifies the nature of the qualitative study and explains the methodological approach, presents grounds for choices made concerning the gathering of data through interviews and observation of the activities promoted and analyses their content. Chapter four consists of a thorough presentation of the data, its analysis and triangulation. Finally, the fifth chapter presents the conclusions of the research and suggests that creativity should be considered in differentiated learning, by engaging students through motivating fun activities in order to encourage and develop learning skills across the curriculum, increasing learner autonomy and promoting social interaction, within the scope of a holistic education.

The implications of the acquired knowledge are described and recommendations are made, based on the results obtained. These reveal the importance of reflecting adequately on the processes which proved empirically to offer solutions to the underlying problem.

Key words: Special Educational Needs, Writing Difficulties, Imagination, Creativity, Inclusion

LISTA DE SIGLAS

AFVP - Área da forma visual das palavras

APA- Apoio Pedagógico Acrescido

BD- Banda Desenhada

CA - Currículo Alternativo

CD – *Compact disc*

DA - Dificuldades de Aprendizagem

DT- Diretor de turma

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DR - Diário da República

EC - Escrita Criativa

FLL - Faculdade de Letras de Lisboa

LP - Língua Portuguesa

MCC - Ministério da Ciência e da Cultura

ME/DEB - Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica

NEE - Necessidades educativas especiais

PCA- Projeto curricular de Agrupamento

PLNM - Português Língua não Materna

PNEP/NPPEB - Plano Nacional do Ensino do Português/ Novo Programa de Português para o Ensino Básico

PNL – **PNEP**- Plano Nacional de Leitura/ Plano Nacional do Ensino de Português

UNL - Universidade Nova de Lisboa

INDICE

AGRADECIMENTOS	3
DEDICATÓRIA.....	4
RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
LISTA DE SIGLAS	7
INDICE	8
I – A PROBLEMÁTICA	14
1. INTRODUÇÃO.....	15
2. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DA INVESTIGAÇÃO	16
3. O PROBLEMA – EXPLICITAÇÃO E RELEVÂNCIA DA SITUAÇÃO.....	17
4. OBJETIVOS DO ESTUDO.....	23
4.1. Pergunta de partida	23
4.2. Questões de investigação.....	23
4.3. Objetivo geral	24
4.4. Objetivos específicos do estudo	24
Com base no objetivo geral, antes exposto, formularam-se os seguintes objetivos intermédios.	24
5. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO.....	26
6. PLANO GERAL DA DISSERTAÇÃO	28
II – REVISÃO DA LITERATURA.....	29
1. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	30
1.1. Inclusão das crianças com NEE	32
1.2. Suportes jurídicos.....	32
2. COMUNICAÇÃO E FENÓMENO LINGUÍSTICO	33
3. REALIZAÇÕES DA LÍNGUA.....	34
4. TEORIAS DA APRENDIZAGEM.....	35
4.1. Metodologia da expressão.....	36

4.2.	Expressão e comunicação.....	37
4.3.	Língua e expressão	38
4.4.	Expressão oral versus expressão escrita.....	39
4.5.	Didática da leitura e da escrita.....	40
4.6.	A relação entre a leitura e a escrita	42
4.7.	A escrita como meio de comunicação	45
4.8.	A escrita como objeto de trabalho.....	46
5.	ESCRITA CRIATIVA.....	48
5.1.	Conceito de criatividade	48
5.2.	Conceito de escrita criativa.....	57
5.2.1.	Oficinas de escrita	58
5.3.	O lugar da imaginação na educação	61
5.4.	Apropriação de técnicas de escrita criativa pelos alunos NEE's	64
5.5.	Como avaliar a criatividade?.....	66
III - METODOLOGIA		69
1.	NATUREZA DO ESTUDO	70
2.	PLANO METODOLÓGICO	73
2.1.	População	75
2.2.	Amostra.....	76
2.3.	Contexto.....	80
2.4.	Recolha de dados.....	83
2.4.1.	A entrevista semiestruturada	83
2.4.2.	Validação dos instrumentos.....	85
2.4.3.	A observação como técnica de recolha de dados.....	86
2.5.	Instrumentos utilizados na intervenção.....	90
3.	ESTRATÉGIAS DE TRATAMENTO DE DADOS	95
3.1.	Plano Epistemológico	95
3.2.	Método da análise de conteúdo.....	97

4.	PLANO DA INTERVENÇÃO	100
4.1.	Algumas considerações preliminares	100
4.2.	Procedimentos.....	103
4.3.	Planificação das atividades no terreno/em sala de aula.....	103
4.4.	Relato da experiência	107
4.5.	Os artefactos	109
IV	– APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	111
1.	CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS.....	112
2.	RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS.....	114
2.1.	Triangulação dos resultados das entrevistas	122
3.	RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS DAS OBSERVAÇÕES	126
4.	RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS DOS ARTEFACTOS	134
5.	RESULTADOS DA ANÁLISE DAS GRELHAS DE AUTOAVALIAÇÃO	162
6.	TRIANGULAÇÃO DO ESTUDO	167
	Questões	177
	Objetivos	177
	Resultados	177
V	- CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....	183
	FONTES DE CONSULTA	191
1.	BIBLIOGRÁFICAS.....	191
2.	WEBGRÁFICAS	193
3.	LEGISLATIVAS	196
	ANEXOS	i
	ANEXO I: TESTE DIAGNÓSTICO	ii
	ANEXO II: EXEMPLO DE TEXTO MODELO	iv
	ANEXO III: EXEMPLO DE FICHA DE TRABALHO	v
	ANEXO IV	vi
	APÊNDICES	viii

APÊNDICE I	ix
Entrevista à docente de Educação Especial	ix
<i>A. Guião de entrevista</i>	ix
<i>B. Protocolo</i>	xii
<i>C. Análise de conteúdo</i>	xvii
APÊNDICE II	xxi
Entrevista à vice-diretora e mestre em ciências da educação na especialidade de multideficiência	xxi
<i>A. Guião de entrevista</i>	xxi
<i>B. Protocolo</i>	xxiv
<i>C. Análise de conteúdo</i>	xxxiii
APÊNDICE III	xxxix
Entrevista à coordenadora de departamento e mestre em literatura comparada xxxix	
<i>A. Guião de entrevista</i>	xxxix
<i>B. Protocolo</i>	xlii
<i>C. Análise de conteúdo</i>	xlvi
APÊNDICE IV	li
Entrevista ao especialista em escrita criativa e escritor	li
<i>A. Guião de entrevista</i>	li
<i>B. Protocolo</i>	liv
<i>C. Análise de conteúdo</i>	lxviii
APÊNDICE V	lxxvi
QUADROS SÍNTESE COMPARATIVOS COM EXPLORAÇÃO DOS CONTEÚDOS DAS ENTREVISTAS EFETUADAS:	lxxvi
APÊNDICE VI	xciii
GRELHA DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA	xciii
APÊNDICE VII	xcv

GRELHA SÍNTESE DOS DADOS RECOLHIDOS DURANTE A OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA (Turma A)	xcv
APÊNDICE VIII	xcvii
GRELHA SÍNTESE DOS DADOS RECOLHIDOS DURANTE A OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA (Turma B)	xcvii
APÊNDICE IX	xcix
GRELHA DE ANÁLISE DOS DADOS DE AVALIAÇÃO DOS ARTEFACTOS	xcix
APÊNDICE X	c
GRELHA SÍNTESE DOS DADOS DE AVALIAÇÃO DOS ARTEFACTOS	c
APÊNDICE XI	ci
FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO - OFICINA DE ESCRITA (2º Período)	ci
APÊNDICE XII	ciii
GRELHAS DE PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES	ciii

Índice de Quadros:

Quadro 1- Etapas do Estudo.....	75
Quadro 2 - Escala de Frequências.....	91
Quadro 3 - Procedimentos de análise de conteúdo.....	99
Quadro 4 - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo.....	112
Quadro 5 - Triangulação do estudo.....	167

Índice de Gráficos:

Gráfico 1 – Pensamento criativo ao longo das 13 sessões – aluno 4 a 10.....	140
Gráfico 2 – Pensamento criativo ao longo das 13 sessões – aluno 11 a 16.....	141
Gráfico 3 – Pensamento criativo ao longo das 13 sessões – média dos alunos	141
Gráfico 4 -Procedimentos gerais	163
Gráfico 5 – Planificação.....	164
Gráfico 6 – Textualização.....	164
Gráfico 7 – Revisão.....	165

Índice de Artefactos

Artefacto 1 – Aluno 4 – Porquês vulgares, respostas extraordinárias	144
Artefacto 2 – Aluno 14 – Porquês vulgares, respostas extraordinárias	144
Artefacto 3 – Aluno 15 – Porquês vulgares, respostas extraordinárias	144
Artefacto 4 – Aluno 4 – Metamorfose	144
Artefacto 5 – Aluno 14 – Metamorfose	145
Artefacto 6 - Aluno 15 - Metamorfose	145
Artefacto 7 – Aluno 4 – Mapa de histórias	146
Artefacto 8 – Aluno 14 – Mapa de histórias	146
Artefacto 9 - Aluno 15 - Mapa de histórias	147
Artefacto 10 – Aluno 14 – Retrato chinês	151
Artefacto 11 – Aluno 11 – Escrita a partir de imagem	155
Artefacto 12 – Aluno 16 – Retrato chinês	157
Artefacto 13 – Aluno 16 – Metamorfose	158
Artefacto 14 – Aluno 9 – Retrato chinês	159

I – A PROBLEMÁTICA

1. INTRODUÇÃO

Numa sociedade em que as Tecnologias da Informação e da Comunicação ocupam um lugar cada vez mais preponderante no quotidiano das pessoas, a Escola depara-se com múltiplas dificuldades e desafios no âmbito do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita que comprometem, de forma transversal, as aprendizagens em geral e o domínio da Língua Materna em particular, verificando-se atualmente junto da população portuguesa um elevado nível de iliteracia.

No quadro de uma efetiva inclusão e igualdade de oportunidades para os alunos mais desfavorecidos e/ou menos dotados do ponto de vista dos processos de aprendizagem, surgiu este trabalho de investigação que se encontra organizado em cinco partes: primeiro uma introdução a que se segue a revisão da literatura; depois a metodologia a que se segue a apresentação e análise dos dados e, finalmente, as conclusões, implicações e recomendações do estudo.

O presente capítulo tem como objetivo primordial permitir a contextualização do estudo realizado e apresenta-se organizado em cinco seções, a saber: Contextualização geral da investigação; Explicitação e relevância do problema; Objetivos do estudo; Importância do estudo, e finalmente, Plano geral da dissertação.

Na primeira seção, Contextualização geral da Investigação, esboçam-se em traços genéricos, as limitações sentidas pelos docentes em geral e pelos docentes de Língua Portuguesa em particular, no domínio da comunicação, mais especificamente no domínio da expressão escrita (que pressupõem capacidades de leitura, cada vez mais raras).

Faz-se, em seguida, de uma forma mais detalhada, a explicitação do problema, apontando-se a sua relevância, no quadro de uma realidade educativa preocupante, sobre a qual o atual estudo se alicerçou, tendo por base a experiência pessoal da investigadora, professora de Língua Portuguesa.

Posteriormente, definiu-se um conjunto de questões de investigação assim como os correspondentes objetivos de investigação. Seguidamente, apresentam-se as razões justificativas da importância do atual estudo.

Finalmente, na última seção, apresenta-se de forma sintética o conteúdo dos capítulos que constituem este documento.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DA INVESTIGAÇÃO

Tendo-se constatado a presença, no Agrupamento X, de um número significativo de alunos com perfis não elegíveis para a Educação Especial (não abrangidos pelo DL nº 3/2008), decidimos, numa perspetiva de intervenção, dar uma especial atenção a este grupo de alunos “desamparados” com a revogação do DL nº 319/91, ainda que o Agrupamento disponibilize algumas medidas educativas, nomeadamente o Plano de Recuperação (entretanto revogado?) e o Apoio Educativo.

A melhoria das aprendizagens e a autonomia dos alunos com dificuldades cognitivas moderadas e/ou dificuldades de aprendizagem, não elegíveis, no plano da Expressão Escrita foram o principal pressuposto deste estudo ao qual se adicionou um outro de equiparável e inquestionável importância: que caminhos seguir com vista à efetiva inclusão destes alunos?

Esta investigação enquadrou-se nas áreas temáticas definidas pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular que se revestem de particular relevância para o ensino e educação: *Metas para a Língua Portuguesa - 3º Ciclo* (Domínio: Elaborar e divulgar textos e respetivos subdomínios).

No âmbito da Educação Especial, a DGIDC defende que: “ No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, do que decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização para todos os indivíduos.»

Neste processo reflexivo, procurar, através de uma metodologia adequada aos objetivos subjacentes ao problema, as respostas para alcançar o conhecimento científico, através de uma investigação predominantemente qualitativa, foi a linha escolhida e considerada mais adequada.

A este propósito, cita-se Alarcão (2002) que estabelece dois princípios fundamentais neste domínio, e ainda um excerto publicado na Página da Educação, nº 192, Série II: “Investigar para desocultar”.

1º Princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.

2º Princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas. (2002)

Estas considerações têm óbvia relevância para a investigação educacional, enquanto processo reflexivo, na medida em que possibilitam não apenas produzir novo conhecimento como também sugerir novas formas de potenciar uma efetiva e justa inclusão. De acordo com a Página da Educação, arquivo de edições anteriores, nº 192, série II:

A educação é, porventura, o mais importante processo de capacitação e de *empowerment* das pessoas. Predominam no terreno de ação do professor evidências e fachadas que escondem o seu contrário, opiniões dominantes e versões oficiais que nem sempre promovem processos educativos justos e inclusivos. É função da investigação educacional, enquanto processo reflexivo, remover estas “evidências”, revelar lógicas e saberes encobertos e recomendar caminhos de inclusão e de igualdade (Página da educação, nº 192).

3. O PROBLEMA – EXPLICITAÇÃO E RELEVÂNCIA DA SITUAÇÃO

Nas últimas décadas, tem-se assistido, no meio escolar, entre pares, à generalização da ideia – preocupante – de que cada vez mais os alunos portugueses revelam ausência de criatividade nas suas realizações escritas. Estes parecem cingir-se a universos e a fórmulas exaustivamente explorados ou, em casos extremos, preferem desistir deixando a folha em branco. Muitas

das propostas de escrita limitam as possibilidades de escrever de forma criativa e espontânea, seja através do tema dado, seja através de restrições à textualização, seja ainda na relação tipologia/destinatário. A par do exercício da escrita, encarado pelos alunos como um “mero exercício escolar” (Pereira, 2012,p.8) outro se impõe de igual relevância: o da leitura. Contudo, tanto a atividade leitora como escritural são encaradas como meras aprendizagens escolares, sem que estas sejam mobilizadas para outros contextos, outras situações (idem, 2012). Pereira (2012), em “Ler e escrever, na escola com as crianças”, sugere de entre uma totalidade de caminhos possíveis para pensar em fazer leitores e escritores a partir da escola, um percurso que contempla três etapas, da qual destacamos a primeira: “uma reflexão sobre o modo como o ato de ler e de escrever na escola pode ser determinante para que a criança estabeleça uma relação de identidade – e não de alienação – com a linguagem escrita.” (ibidem,2012,p.23).

Embora esta especialista advogue a necessidade de se praticar a leitura e a escrita em colaboração, (“para se descobrir como sujeito”; “para conhecer, usar e desfrutar”), foi necessário, porém, circunscrever o âmbito deste estudo. Nesta medida, a investigação levada a cabo foi consagrada apenas à expressão escrita, circunscrita numa perspetiva pedagógica e criativa.

Atualmente o termo “expressão” emprega-se não apenas para tratar da língua e suas realizações, mas também para nos referirmos à expressão corporal e gestual.

O indivíduo do século XXI vive rodeado de mecanismos que multiplicam as oportunidades de nos expressarmos, quer através da fala como da escrita.

Nesta medida, esta área também tem vindo a despertar o interesse dos estudiosos, despoletando uma multiplicidade de trabalhos de pesquisa e de teorias relacionados com a expressão enquanto forma de comunicação.

Tendo as condições de vida das pessoas (a nível individual e social) sofrido importantes transformações e evoluído muito rapidamente, o ensino também teve de se adaptar às novas circunstâncias, sofrendo o impacto do poder das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação e ainda da eletrónica. Estas inovações interessam-nos diretamente porque dizem respeito

à expressão e comunicação, favorecem o estudo da linguagem e propõem instrumentos pedagógicos (Faggianelli,1981).

Nas últimas décadas, o professor teve a necessidade de não só acompanhar o progresso, como também de fazer parte desse progresso, enquanto ator principal do processo de ensino aprendizagem.

Todavia, esta questão não é pacífica e, no ensino de uma língua, muitas são as questões e dúvidas levantadas relativamente aos benefícios das tecnologias. Com o advento das novas tecnologias, e face ao insucesso nas aprendizagens, é possível encontrar quem preconize o regresso ao passado, com recurso às metodologias tradicionais, correndo o risco de ser considerado obstinado e/ou ultrapassado. Pois se comprovadamente os mecanismos mentais humanos continuam a ser os mesmos de sempre, então porque não continuar a utilizar os métodos que deram já provas? Porque não respeitar a tradição?

No entanto, dirão outros, se as condições de vida mudaram, os métodos de trabalho herdados do passado tornam-se obsoletos.

Num contexto em que, em Portugal, surgem várias iniciativas e Programas de Formação de Professores de Leitura e de Escrita (PNL e PNEP), para que o sucesso na aprendizagem da Língua Portuguesa seja cada vez maior, surge a publicação de textos suscetíveis de ajudar os professores a materializar tais iniciativas, através da compreensão de alguns dos pressupostos didáticos e pedagógicos que tais experiências suscitam. Neste contexto, Pereira (2012), no seu livro *Escrever com as crianças, como fazer bons leitores e escritores*, assume como finalidade que ele se constitua “como um instrumento importante em prol da literacia escolar, especialmente, em relação aos docentes que se dedicam aos primeiros ciclos de ensino”, considerando que a leitura do seu livro “pode ser um contributo decisivo para uma reflexão sobre o trabalho docente com a língua escrita.” (Pereira, 2012,p.5) Na apresentação da sua obra, a autora afirma que a escola tem de saber gerar, no seu seio, verdadeiras situações de ensino e reflexão sobre os escritos (...) o trabalho com a escrita tem de ter um rumo próprio e ser orientado por pressupostos teóricos e metodológicos específicos.” (idem, 2012,p. 5).

Propõe, em seguida, uma abordagem centrada em duas grandes temáticas: “O trabalho com a leitura e a escrita e como objeto de trabalho – entre princípios didáticos e sujeitos”. (ibidem, 2012,p.5)

Ainda segundo a mesma autora:

se ler pressupõe obedecer às injunções do texto e, ao mesmo tempo, investir-se de modo pessoal, dando sentido ao que é lido, escrever não significará ser capaz de obedecer à injunção de escrita (escolar ou social) e, simultaneamente, investir-se, pessoalmente, atribuindo um determinado sentido ao acto de escrever e, conseqüentemente, ao que se escreve?

(ibidem, 2012,p.89)

E qual é, neste contexto, o papel do professor? Para uma verdadeira aprendizagem, a escrita necessita de ser assistida por um professor que cumpra a sua função de mediar, numa perspetiva pedagógica e didática.

É necessário, todavia, que nos interroguemos sobre se queremos que o aluno saiba escrever para sobreviver dentro da aula de português, ou para realmente, conseguir escrever fora desse contexto; possibilidade que lhe advém do facto de, nesse *locus*, ter aprendido a conhecer o (seu) processo cognitivo do domínio escritural. (ibidem, 2012,p.94).

Esta questão parece sobremaneira legítima e pertinente, na medida em que coloca o enfoque num aspeto relevante, no quadro da inclusão: a preparação do aluno para a vida ativa.

No âmbito da expressão escrita, «há sempre uma criança que pergunta: “como se inventam as histórias?”, e merece uma resposta honesta». Rodari (1993, p.16), o mais conhecido escritor italiano de literatura infantil e juvenil do século XX, clássico da literatura pedagógica e Prémio Hans Christian Andersen, 1970, apresenta na sua obra *A Gramática da Fantasia*, as suas ideias neste campo, colocando ao dispor dos professores e educadores alguns modos de inventar histórias e de ajudar as crianças a inventarem sozinhas as suas histórias, ainda que ele próprio admita “mas sabe-se lá quantos outros modos se poderiam achar e descrever.” (Rodari,1993, p. 16).

Face aos novos desafios colocados pelos novos programas para o Ensino Básico e pelo Dicionário Terminológico (2007), dois documentos de

referência com caráter normativo, à luz dos quais deve ser orientado o ensino da Língua Portuguesa, impôs-se a identificação dos passos a seguir, através da consulta a especialistas, para responder à pergunta de partida que constituiu o desafio do presente estudo, tendo por base as linhas orientadoras dos programas de Português que enunciam, neste âmbito, claramente, a natureza e os objetivos das atividades a desenvolver nas práticas pedagógicas:

- Escrever para aprender (aprender a escrever, para construir e expressar conhecimento).
- Escrever em termos pessoais e criativos.

De realçar o facto de os novos programas designarem o domínio Conhecimento Explícito da Língua, como um eixo transversal e estruturante dos restantes domínios: Compreensão do oral, Expressão do oral, Leitura e Escrita. Contudo, para que as competências da Língua Portuguesa sejam abordadas de forma integrada, o ensino da Gramática e a aprendizagem da terminologia que a descreve não podem constituir um fim em si: é essencial que a sua operacionalização surja em contextos com sentido, que valorizem o aluno, as suas capacidades, interesses e saberes.

É no exercício das atividades que os conteúdos prescritos nos programas do Ensino Básico, neste domínio, devem ser mobilizados, suscitando uma reflexão oportuna e integrada sobre os modos como a língua se realiza, para deste modo ir construindo progressivamente “um conhecimento reflexivo, objetivo e sistematizado da estrutura e do uso do Português padrão:” (Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências essenciais, ME/DEB,2001)

Estas foram algumas das questões levantadas no início do estudo. Apesar das dificuldades que uma investigação neste âmbito pressupõe, pelas variantes em jogo, considera-se, porém, que o mesmo permitiu não apenas refletir sobre elas, como também encontrar respostas para as perguntas de investigação, cujo objetivo consistia em identificar os mecanismos mentais e verbais que estimulam a capacidade de comunicação e de expressão criativa

nos escritos dos alunos com dificuldades de aprendizagem, de Currículo Alternativo, no Agrupamento de Escolas X.

Constatando-se, como já foi referido, a presença, no Agrupamento, de alunos com perfis não elegíveis para a Educação Especial (não abrangidos pelo DL nº 3/2008 de 7 de janeiro), e numa perspetiva de intervenção, impôs-se dar uma especial atenção a este grupo de alunos “penalizados” com a revogação do DL nº 319/91 de 7 de janeiro, ainda que o Agrupamento tenha disponibilizado algumas medidas educativas, nomeadamente o Plano de Recuperação, o Apoio Educativo e mais recentemente, através da adesão à rede de escolas do Projeto Fénix, a criação de grupos Ninho. Neste “Ninhos”, os alunos, com atraso na aquisição de uma ou mais competências, têm uma atenção e ensino mais personalizado, pelo facto de o grupo em que se integram ser constituído por um máximo de dez alunos, funcionando estas aulas em articulação temporal e formal com as lecionadas pela professora titular (turma Fénix).

A melhoria das aprendizagens e a autonomia dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou dificuldades cognitivas moderadas não elegíveis, no plano da expressão escrita, foram o objetivo último deste estudo. Tendo em conta o seu perfil, partiu-se da seguinte interrogação: estarão os jovens menos dotados do ponto de vista cognitivo aptos, sendo-lhes facultada a necessária ajuda e orientação na realização do seu pleno potencial, a imaginar e criar um texto escrito, com qualidade, que veicule um conhecimento sobre a sua pessoa/individualidade?

Que estratégias específicas implementar para fomentar a criatividade/imaginação, no âmbito da expressão escrita e que caminhos seguir com vista à efetiva inclusão destes alunos?

Neste processo, procurar através de uma metodologia adequada aos objetivos subjacentes ao problema as respostas para alcançar o conhecimento científico, através de uma investigação predominantemente qualitativa, foi o caminho escolhido.

A análise bibliográfica efetuada sobre a investigação feita neste campo suscitou a oportunidade do estudo, pela ausência de conclusões válidas do

ponto de vista científico, sendo que a construção de novo conhecimento surge, neste contexto, idealmente, como uma necessidade.

4. OBJETIVOS DO ESTUDO

4.1. Pergunta de partida

Que estratégias específicas implementar para fomentar a imaginação e a criatividade, no âmbito da expressão escrita, em alunos do 7º ano de Currículo Alternativo, com dificuldades de aprendizagem?

4.2. Questões de investigação

Foram formuladas as seguintes questões:

- a) Como determinar, junto de um grupo específico, perfis funcionais comprometedores, do domínio cognitivo e outras características externas que influenciem as aprendizagens?
- b) A identificação das principais dificuldades de aprendizagem no domínio da expressão escrita auxilia na conceção de um plano de melhoria dos escritos dos alunos com DA?
- c) No domínio da expressão escrita, como diagnosticar e identificar problemas relacionados com a criatividade?
- d) Quais as estratégias de atuação a utilizar para estimular nos alunos a imaginação por forma a apresentarem produtos criativos?
- e) Quais os meios adequados de dotar os alunos com dificuldades de aprendizagem para a produção textual sustentada, através da apropriação de técnicas de escrita?
- f) Como preparar os alunos para a produção textual através de técnicas e métodos de escrita?

- g) Que plano de ação implementar com vista ao objetivo a atingir?
- h) Quais as estratégias de atuação a utilizar para desenvolver nos alunos a imaginação por forma a apresentarem produtos que reflitam vivências interiores e experiências pessoais.
- i) Como incentivar os alunos a produzirem autonomamente e a auto regularem as suas aprendizagens?
- j) Como avaliar os progressos destes alunos no domínio da escrita criativa?
- k) Como auto regular a nossa intervenção, de modo reorientar as práticas escriturais com vista ao sucesso dos alunos?
- l) Qual a importância das conclusões do estudo no contexto educativo em que o mesmo se desenvolveu, com vista à construção de novo conhecimento e dividendos daí decorrentes?

4.3. Objetivo geral

Conhecer as estratégias específicas a implementar para fomentar a imaginação nos escritos, em alunos do 7º ano de Currículo Alternativo, com dificuldades de aprendizagem.

4.4. Objetivos específicos do estudo

Com base no objetivo geral, antes exposto, formularam-se os seguintes objetivos intermédios.

- 1) Isolar na população alvo, características funcionais comprometedoras do domínio cognitivo e outras que comprometam as aprendizagens;

- 2) Identificar, no grupo de alunos em causa, as principais dificuldades no domínio da expressão escrita (diagnóstico informal, pré-estudo e durante a oficina);
- 3) Identificar tipologias de problemas no domínio do processo criativo, através de um diagnóstico das dificuldades e de uma observação sistemática;
- 4) Aferir, em função do diagnóstico dos problemas e do perfil dos alunos, quais as estratégias mais adequadas para atingir o fim em vista e quais as ferramentas/ materiais didáticos suscetíveis de promover a escrita criativa;
- 5) Saber como dotar os alunos de conhecimentos indispensáveis à produção textual (apropriação de técnicas de escrita);
- 6) Identificar métodos que mobilizem os alunos para a produção e aperfeiçoamento de textos, tendo em vista a originalidade e criatividade dos mesmos;
- 7) Aferir quais as condições adequadas para fomentar a produção textual criativa;
- 8) Saber como levar a desenvolver a linguagem escrita, criativa, enquanto algo significativo e refletido;
- 9) Saber como levar os alunos a criar de forma autónoma e independente;
- 10) Aplicar as estratégias definidas e analisar os resultados;
- 11) Em função dos resultados, reformular as estratégias e os procedimentos;
- 12) Retirar conclusões.

Dado o caráter abrangente do tema “criatividade” e a preocupação de não se perder de vista o principal objetivo deste estudo que aponta no sentido de saber como estimular, através de operações mentais e estratégias específicas, o processo criativo dos alunos ou o chamado “pensamento criativo” (conceito integrante dos estudos de resolução de problemas), optou-se pela não formulação de objetivos relativos a estratégias para o desenvolvimento da escrita que reflitam, por exemplo, o conhecimento da língua nos seus diferentes aspetos: ortográfico, lexical, sintático e estilístico. Ou seja, decidiu-se privilegiar o conteúdo (em termos ideológicos) em detrimento da forma, dada a amplitude do tema.

Considerando que levar um grupo de alunos, com dificuldades de aprendizagem, a desenvolver as suas capacidades ao nível da expressão escrita constitui um aliciante desafio, propôs-se desenvolver de forma contextualizada uma investigação, por forma a chegar a conclusões /respostas às questões de investigação. Por sua vez, estas questões permitem aferir novos rumos de atuação, com vista não só ao sucesso, como à plena integração destes alunos na sociedade. Entende-se “sucesso” como a melhoria da capacidade intelectual, conseguida através de conhecimentos teórico/práticos sobre o mecanismo de produção textual processual, no âmbito da imaginação/criatividade, cabendo naturalmente ao professor a responsabilidade de ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem, decorrentes de fatores externos, ou com *deficit* cognitivo moderado a aumentar os níveis de imaginação, escrevendo e comunicando com criatividade e prazer. Neste cenário, o professor assumir-se-ia, em primeiro lugar, como um decisor relativamente ao currículo percecionado e implementado em função dos seus objetivos; como um ator com um papel privilegiado no palco da ação; e, finalmente, como um investigador reflexivo e interventivo, que procura acrescentar conhecimento, na resolução da problemática em que investiu.

5. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

A massificação do ensino, a escassez de recursos e de meios, bem como fatores ambientais e sociais são inequivocamente aspetos a ter em conta quando se procura diagnosticar as razões de um insucesso cada vez mais latente no sistema público de ensino Português. Neste contexto, e numa tentativa de dar resposta a um número cada vez mais elevado de alunos com dificuldades de aprendizagem, o sistema de ensino tem procurado promover medidas que visam colmatar não só as necessidades dos estabelecimentos de ensino, como também dotá-los da autonomia necessária para encontrarem soluções consentâneas com as suas necessidades específicas. Contudo, estes e muitos outros aspetos estão na base da promulgação de legislação que, quase em catadupa, ao sabor das várias políticas educativas, propõe medidas que os agentes educativos não conseguem racionalizar e avaliar.

Deste modo, este estudo revestiu-se de particular importância na medida em que, ao manifestarem limitações na comunicação e na expressão, que se refletem por sua vez no desempenho ao nível da escrita, estes alunos (com perfil não elegível) constituem um problema para o qual urge encontrar soluções.

Por outro lado, a análise bibliográfica efetuada sobre a investigação feita neste campo suscitou a oportunidade do estudo, pela ausência de conclusões válidas do ponto de vista científico.

No entanto, este trabalho, naturalmente e como sucede noutras investigações, enfrentou algumas contingências limitativas do estudo. No plano metodológico, deparou-se com limitações decorrentes da dificuldade na seleção de um grupo homogêneo, representativo do perfil de alunos que se pretendia que constituíssem a amostra. Também enfrentámos obstáculos na seleção dos entrevistados, nomeadamente do especialista em escrita criativa, tendo no decurso dos contactos, surgido inúmeras contrariedades decorrentes da gestão do tempo, relacionadas com a disponibilidade das pessoas. No âmbito da recolha de dados, deparámo-nos com dificuldades na validação dos protocolos das entrevistas, dada a dificuldade em localizar um Doutor ou Mestre nas áreas em estudo. Já durante a análise de conteúdo, devido à natureza subjetiva dos elementos que fornecem e a extensão de algumas

respostas, tivemos de proceder a um trabalho exaustivo e rigoroso que exigiu o máximo de concentração e de esforço.

No plano da intervenção, foram muitas as dificuldades. Destaca-se aquela que mais exigiu em termos de organização e de eficiência por parte do professor observador/aplicador: a necessidade de gestão do processo sob vários ângulos, em contexto de sala de aula, e ainda a articulação com a professora de PLNM, colaboradora no âmbito do estudo.

6. PLANO GERAL DA DISSERTAÇÃO

O plano geral da dissertação, elaborado a partir de um projeto prévio, pode resumir-se do seguinte modo:

Capítulo I: Apresentação da problemática

Capítulo II: Revisão da literatura

Capítulo III: Metodologia

Capítulo IV: Apresentação e análise dos dados

Capítulo V: Conclusões, implicações e recomendações.

II – REVISÃO DA LITERATURA

1. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Qual a verdadeira aceção da expressão “necessidades educativas especiais”? Muito se discute sobre este conceito, sendo possível encontrar várias definições livrescas para o mesmo, umas mais consistentes que outras, dada a subjetividade que lhe está subjacente.

Correia afirma a este propósito que “... os alunos com NEE, são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio emocional.” (2010, p.18).

Correia descreve, na obra supra mencionada, o que entende por “condições específicas”, incluindo na sua enumeração os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem específicas, (onde naturalmente se integram os problemas de perceção, de memória, os défices cognitivos e os problemas psicolinguísticos, cabendo estes últimos no âmbito do presente estudo), e os problemas de comunicação, entre outros.

A Declaração de Salamanca, por seu lado, em 1994, englobou no conceito de NEE as deficiências, as dificuldades de aprendizagem, a sobredotação e ainda todas as crianças desfavorecidas, não institucionalizadas. No mesmo ano, (1994), Simeonsson, aludido por Silva (2009) em *Necessidades Educativas Especiais: da identificação à intervenção*, vem clarificar alguns aspetos, apresentando o conceito de “alta frequência e baixa intensidade”, referente aos alunos com necessidades educativas de carácter temporário, tais como as relacionadas com problemas de saúde, de sociabilização, de comportamento e de aprendizagem.

Para uma clarificação do conceito de NEE, o artigo de Silva (2009), “*Necessidades Educativas Especiais: da identificação à intervenção*”, apresenta algumas perspetivas passíveis de análise, pela sua importância comparativa, contribuindo para um maior esclarecimento do leitor/investigador. Destacamos porém a definição de NEE do pioneiro *Warnock Report*, onde o aluno NEE é caracterizado como aquele que, comparativamente a outros da

mesma idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender, ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos não conseguem dar resposta, tornando-se necessário recorrer a currículos especiais ou a determinadas condições de aprendizagem adaptadas (Silva, 2009,p. 2).

Estas necessidades Educativas especiais podem, por outro lado, dependendo da sua especificidade, ser temporárias ou prolongadas, tendo o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, introduzido pela primeira vez em Portugal este conceito, o qual substituiu categorizações do foro clínico utilizadas até então.

Entretanto, os Decretos-Lei 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro, passaram a englobar, na definição de NEE, a incapacidade ou incapacidades numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento, ou ainda graves problemas de saúde.

O Decreto-Lei 3/2008, que entrou em vigor a 7 de janeiro, embora reconheça que todos os alunos têm necessidades educativas, circunscreve o seu âmbito àqueles que apresentem limitações significativas ao nível da atividade e da participação e cujas necessidades especiais se revestem de contornos muito específicos, exigindo a ativação de apoios especializados que visem dar-lhes resposta. Estes apoios visam responder a necessidades específicas de alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento e da participação social.

Como se depreende, este Decreto-Lei, atualmente em vigor, delimita claramente o acesso aos apoios especializados a crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, tendo-se legislado no sentido de contemplar, com outras medidas, os alunos com NEE de carácter temporário ou transitório.

Devido à amplitude do conceito de NEE, porém, e a ambiguidades suscitadas ao longo dos últimos anos, apesar dos diplomas e normativos, continua a verificar-se alguma dificuldade em operacionalizar-se este conceito, ou seja, apesar do ordenamento jurídico criado pela publicação do D.L.3/2008 de 7 de janeiro, não se verifica o necessário consenso no que respeita à caracterização do aluno NEE, nomeadamente.

1.1. Inclusão das crianças com NEE

Numa abordagem deste conceito, em investigação, importa determinar, do ponto de vista histórico, a evolução não só do conceito como das práticas a ele inerentes e os modos como se pretende que ocorram.

A este respeito, Correia (2010) escreve que nas últimas décadas “ a educação especial passa de um **lugar** a um **serviço** (...) sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. Nasce, assim, a Escola para Todos (por muitos designada a *Escola Inclusiva*), embora a caminhada para que ela pudesse vir a responder às necessidades de todos os alunos tenha sido, e continue a ser, bastante árdua...” (2010,p.18). As dificuldades, segundo este autor, prendem-se com as atitudes dos profissionais de educação e dos pais até à reorganização da sala de aula, em termos físicos e pedagógicos, sugerindo que nestes domínios muita coisa há ainda a fazer.

1.2. Suportes jurídicos

O Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, define claramente o grupo alvo da educação especial, as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam a um grupo específico e bem determinado de alunos o acesso e o sucesso educativo.

O apoio aos alunos com problemáticas enquadradas no *conceito de alta-frequência e baixa-intensidade*, bem como a organização do seu percurso

educativo são objeto de definição em legislação específica que regula o seu regime jurídico.

- Despacho normativo 1/2006 de 6 de janeiro: Regula os percursos curriculares alternativos para alunos até aos 15 anos inclusive, que registam insucesso escolar.
- Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho: regula a organização e gestão dos currículos, avaliação.

2. COMUNICAÇÃO E FENÓMENO LINGUÍSTICO

Os conceitos de comunicação e de Linguagem são definidos por Carmo e Dias (1991) do seguinte modo:

- “Comunicação”: Diversidade de situações que conduzem ao entendimento entre os seres vivos.
- “Linguagem”: A diversidade de situações na comunicação pode levar à visão, à escuta; à fala, à leitura. (Carmo & Dias, 1991, p.13)

A este conjunto de meios de que dispomos para comunicar com os outros chama-se “linguagem”. No sentido restrito do humano, entendem por “linguagem” o meio de exprimir as ideias e no sentido lato o meio de comunicação entre os seres vivos

Existem inúmeros sistemas de sinais (semiótica) que constituem outros tipos de linguagem: mímica, música, pintura, fotografia, códigos sociais, científicos...

No sentido restrito, e de acordo com os autores supra mencionados, o objeto de estudo será aquilo que se entende por “linguagem”: o ato de comunicação oral ou escrita, faculdade humana de expressar estados mentais, por meio de um sistema de sinais (signos linguísticos). Os signos linguísticos têm por função comunicar as ideias que eles representam. Por isso, o signo linguístico é composto por dois elementos indissociáveis: o *significante* e o

significado. O significante corresponde à imagem acústica ou visual, o significado é a associação, na mente do indivíduo, entre a imagem e determinado conceito ou ideia. Assim, o “signo linguístico” une um conceito a uma imagem acústica ou visual. A realidade exterior a que o signo linguístico se refere designa-se “referente”.

A língua é o instrumento ou sistema de comunicação a que recorre a linguagem, constituído por um conjunto de hábitos linguísticos que permitem a um indivíduo compreender um determinado grupo.

É também um sistema de signos (sinais) distintos e ainda um código em que se cria a correspondência entre “imagens acústicas” ou “visuais” e “conceitos”.

Formalmente, os especialistas definem como “mensagem” “toda e qualquer informação comunicada através de um enunciado, em determinadas circunstâncias.” (idem,1991,p.17).

Jakobson (1969), citado por Carmo e Dias (1991,p.28), destaca seis funções da linguagem, numa classificação bastante difundida, a partir de seis fatores resultantes da teoria das comunicações. Curioso é observar que, apesar de todas estarem presentes em muitos tipos de linguagem, as funções informativa e emotiva constituem o fulcro de toda a comunicação, correspondendo à dupla função da linguagem. A primeira é a base da comunicação científica, a segunda a da comunicação estética, ambas pertinentes para este estudo.

3. REALIZAÇÕES DA LÍNGUA

Como instrumento de comunicação, a língua é pura realização individual, no plano fónico e no plano gráfico. Sempre que alguém realiza a língua no plano fónico, através dos sons, recorre à fala. (Carmo & Dias,1991,p. 33)

Pode-se, então, definir “fala” como a utilização da língua pelos sujeitos falantes, numa realização individual, no plano fónico.

Segundo Carmo e Dias, as realizações orais ou escritas, quando formam um encadeamento de unidades linguísticas (do fonema à frase), recebem o nome de “discurso.” Segundo estes autores, poder-se-á definir discurso como um “conjunto de realizações, orais ou escritas, apresentadas num livro, num jornal, ...” (idem,1991,p.36).

Visto que utilizam códigos distintos, existem entre o discurso oral e discurso escrito diferenças significativas que atribuem especificidades a um e a outro, tornando-os tão díspares.

Por outro lado, em ambos, pode-se estabelecer diversos níveis de língua (variedades do discurso, do ponto de vista sincrónico). Estes dependem do nível cultural do emissor, do meio social em que se insere, da situação em que se encontra e dos recetores a quem se dirige.

4. TEORIAS DA APRENDIZAGEM

O que é a aprendizagem? Segundo Pereira, (2012), no livro da sua autoria: *Programa de Neurociência, Intervenção em Leitura e Escrita*,

A aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. De acordo com a nova ênfase educacional, centrada na aprendizagem, o professor é o co autor de processo de aprendizagem dos alunos (2012,p.12).

Esta é, sem dúvida, uma das definições plausíveis para o conceito de aprendizagem, implicando uma discussão sobre o funcionamento do cérebro e, porque é do interesse deste estudo, sobre a importância deste funcionamento no desenvolvimento da leitura /escrita. Pereira afirma a este propósito que “o nosso cérebro é o principal responsável pelo sucesso ou insucesso da atividade de leitura e escrita a par das metodologias utilizadas para a sua estimulação.” (idem, 2012,p. 9)

Esta opinião é partilhada por outros especialistas, como se pode constatar pela análise da literatura sobre o tema, dada a importância atribuída

às metodologias para estimular a leitura e a escrita, as quais, na sua opinião, devem materializar-se num programa de exercícios personalizados, na forma de jogos destinados a ajudar o aluno a melhorar as suas capacidades. Para além da estimulação cerebral, o autor propõe a estimulação da consciência fonológica, também através de exercícios específicos direcionados para a compreensão do oral e do escrito.

Esta abordagem não estaria completa sem a compreensão do termo “neurociência”. Pereira defende que “ O estudo científico do cérebro e do sistema nervoso é chamado de *neurociência*.” (ibidem, 2012,p.13) Se aprender é o resultado da interação entre as estruturas mentais e o meio ambiente, então não poderemos negar a importância da neurociência na aprendizagem ao fornecer-nos as bases científicas para a compreensão do aluno e ao contribuir para a enriquecer as nossas práticas pedagógicas.

Neste contexto, o *Programa de Neurociência- Intervenção em Leitura e escrita*, do Professor Doutor Rafael Pereira propõe-se ser uma preciosa ajuda para pedagogos que se confrontem com as dificuldades de aprendizagem no âmbito da leitura e escrita.

4.1. Metodologia da expressão

Este conceito, à semelhança do Programa de Neurociência consubstanciado num programa de intervenção ao nível da leitura e da escrita, proposto por Pereira, relaciona-se com o estudo consagrado à expressão e comunicação verbais, sob o ponto de vista pedagógico. Ciência pedagógica nova na opinião de Faggianelli (1981,p.5), que propõe, após uma análise das expressões oral e escrita, grupos de exercícios segundo uma dupla perspetiva: tornar flexíveis e fortificar mecanismos mentais e verbais e estimular atividades intelectuais e físicas. Estes exercícios são incluídos, na sua obra *Metodologia da Expressão*, na categoria de exercícios de ginástica verbal, enquanto os mais elaborados se destinam a desenvolver metodicamente capacidades de expressão e comunicação, ao serviço de intenções precisas.

4.2. Expressão e comunicação

Neste subcapítulo, procurou-se definir o sentido dos termos “expressar” e “comunicar” (etimologia dos termos) e conhecer a conceção científica que permite descrever as componentes de uma situação de comunicação verbal.

Numa perspetiva diacrónica, nas origens desta palavra, o latim *ex premere* designa a ação de “fazer sair um líquido, premindo”. (Faggianelli,1981,p.9). Este sentido ainda hoje é conservado quando, por exemplo, esprememos o sumo de um limão ou, do ponto de vista analógico, quando extraímos, pressionando, de um indivíduo ou grupo de indivíduos palavras, confissões, promessas... (Faggianelli,1981,p.10). Ambas as definições realçam a existência de um esforço a executar ou a exercer para conseguir fazer brotar um líquido ou uma substância que “assume forma sensível, passando do interior para o exterior de um corpo. É a sua “expressão” (idem:1981,p.10).

Todavia, atualmente verifica-se a tendência para esquecer a significação primeira de *ex premere* para conservar apenas a seguinte: tornar sensível, por meio de qualquer sinal, um facto de consciência, definindo-lhe o sentido. Podemos estabelecer, através do recurso à etimologia e referências às ciências modernas, que em matéria de expressão verbal “o ser exprime-se e, por isso mesmo, liberta simultaneamente o que exprime”, ou seja, impõem-se as noções de liberdade e de coação. Enquanto manifestação exterior, a expressão verbal testemunha interações verbais que se estabelecem entre o indivíduo e o seu meio. Nesta medida, detém um lugar privilegiado nas relações que se estabelecem entre os indivíduos, ou seja, no processo mais geral da comunicação (ibidem,1981,p.13).

Por sua vez, o verbo latino *communicare*, na sua origem, testemunha as relações comunitárias que se estabelecem entre os seres, da comunhão de bens quer sejam eles materiais, espirituais ou afetivos. Nesta perspetiva, *Communicare* é partilhar ou dar, mas também receber. Em ambos os casos, significa “ter alguma coisa em comum.” (Faggianelli,1981,p.13). O acento

tônico é colocado na noção de *parte comum* que estabelece uma ligação entre quem dá e quem toma. Mais tarde, o verbo *communicare* com o sentido de entrar em relação com alguém, proporciona um alcance mais geral às definições precedentes, prolongando mais particularmente o seu sentido abstrato: “fornecer a alguém alguma coisa”, através do laço que se estabelece por intermédio da palavra que, por sua vez, veicula uma dupla partilha. A noção de parte comum e de laço estão deste maneira subjacentes ao verbo *Communicare* que coloca a tónica na relação que se estabelece entre os seres. Deste modo, numa situação comunicativa, dois interlocutores tornam-se sucessivamente emissor e recetor, enquanto entre eles existe um circuito de comunicação.

4.3. Língua e expressão

Como as palavras se agrupam e incluem em dicionários, pode parecer que a língua é um sistema hermético, mas, hoje, todos temos consciência de que a língua, enquanto entidade viva, permite reinventar-se de modo a admitir novas palavras, ao sabor das modas e dos grupos. “O dicionário, ao incluir essas palavras, assegura a continuidade da língua, e a sua sobrevivência. O seu emprego, na expressão oral e escrita dos indivíduos, dá origem a opções e criações múltiplas, garantindo assim a vida da língua” (Faggianelli,1981,p.48). Segundo Faggianelli, a “expressão, visando deliberadamente a comunicação, insere-se num contexto que se deve tomar em consideração” e num enunciado é necessário “um equilíbrio feliz entre banalidade e originalidade”, para o estabelecimento de uma relação “feliz” (idem,1981,p.51).

Este “equilíbrio feliz entre banalidade e originalidade”, tão difícil de atingir, pode constituir-se um desafio em contexto escolar, no quadro da aprendizagem do escrito, tema do nosso estudo.

4.4. Expressão oral versus expressão escrita

A meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica é desencadear nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita ser leitores fluentes e críticos, usar a escrita de modo multifuncional, com correção linguística, dominar as técnicas de compor vários tipos de textos, explicitar aspetos fundamentais da estrutura e uso da língua através da apropriação de metodologias básicas de análise e investir esse conhecimento na mobilização de estratégias adequadas à compreensão oral e escrita e na monitorização de expressão oral e escrita.

Neste domínio, alguns autores procuraram determinar os processos psicológicos e (cognitivos) envolvidos no oral e na escrita.

Segundo especialistas, entre os quais se encontram Shaywitz e Castro-Caldas, cit. por Cruz (2009,p.168), a linguagem escrita expressiva, como aquisição relativamente recente da humanidade, é a forma de linguagem que mais tempo levou e leva (filogeneticamente e ontogeneticamente) a ser adquirida pelo Homem.

A linguagem escrita, como sistema completo, não tem mais de cinco mil anos. Foram precisos milhões de anos para que a humanidade encontrasse um sistema de sinais que permitissem representar eficazmente a linguagem oral, segundo Donald e Citoler, cit. por Cruz (2009,p.169). Ao passar da representação do significado à representação do som, o Homem deu um passo importante nesta evolução. Esta conquista foi gradual: primeiro surgiram as escritas pictográficas; mais tarde as logográficas (em que cada carácter corresponde a uma unidade de significação); em seguida as silábicas e, por último, as representações alfabéticas dos fonemas. (Cruz & Morais, cit. por Cruz, 2009). Estes sistemas alfabéticos, tal como sugerem estes autores, requerem mais recursos cognitivos e menos recursos mnésicos do que os sistemas logográficos.

No ato da escrita estão implícitas inúmeras operações cognitivas resultantes da integração dos níveis anteriores da hierarquia da linguagem. Fonseca (1999) cit. por Cruz, identifica as seguintes: Intenção; formulação de

ideias com recurso à linguagem interna; o fator semântico; o fator sintático; relação entre o todo e as partes; conversão fonema-grafema; conversão visuo-táctilo-quinestésica e praxia manual e escrita (Cruz,p.170).

Como conduta criativa, justificando a sua complexidade, a escrita sustenta-se em quatro grandes processos e nos seus respetivos subprocessos, defendidos por Citoler,1996 e Garcia, 1995, cit. por Cruz (2009,p.170): Módulo da composição, Módulo Sintático; O léxico e o Módulo motor.

Se escrever é expressar, por meio de uma série de sinais gráficos (i.e., codificação escrita) um pensamento (i.e., composição escrita), podemos afirmar que, na escrita, é imprescindível recorrer à produção de palavras e à produção de textos. Deste modo, se na **codificação** está implícita a transformação da linguagem em símbolos, na **composição** ocorre uma transformação do pensamento em linguagem. (Cruz, 2009,p.178) Estas duas componentes (gráfica e linguística) surgem interligadas, sendo que a primeira, por si só, não é suficiente para expressar um pensamento (i.e., produzir um texto- composição) (idem, 2009,p. 178).

Ao nível deste processo - de composição- pode-se identificar uma dificuldade específica da escrita: a **disortografia** que compromete a planificação e a formulação escrita. Já no plano da codificação escrita (problemas de execução gráfica) pode surgir a **disgrafia** (ibidem, 2009,p.180).

4.5. Didática da leitura e da escrita

No domínio do oral e do escrito, importa distinguir a especificidade de cada um destes modos de expressão e comunicação.

Pereira (2012) afirma na sua mais recente publicação: “Não existem dúvidas de que até aos dias de hoje a leitura e a escrita continuam a despertar a atenção de muitos de nós...e ainda bem.” (idem, 2012,p. 9) e “ (...) e acima de tudo devemos sentirmo-nos impulsionados a procurar ajudar a resolver as dificuldades da sua aquisição em alguns alunos” (ibidem, 2012,p.9), consubstanciando a preocupação que esteve na base do presente estudo. São as noções basilares subjacentes a esta problemática que importa conhecer de

modo a tornar exequíveis os desafios neste domínio, não subestimando a importância da consciência fonológica neste processo, uma vez que esta, segundo o mesmo autor, “refere-se à habilidade de discriminar e manipular segmentos da fala, requisito fundamental para a aquisição da leitura e da escrita.”

Por seu turno, Harris e Hodjes (1995), cit. por Witter, em *Motivação para aprender*, (Witter,2010,p.169) arrolam 20 dimensões consideradas essenciais para o conceito de leitura:

- 1- Discriminação das letras
- 2- Relação som-imagem (hoje denominada consciência fonológica)
- 3- Percepção e compreensão da mensagem escrita e sua correspondência com a mensagem falada
- 4- Forma de raciocínio
- 5- Compreensão dos significados implícitos
- 6- Processo central de pensamento pelo qual se atribui significado a um texto escrito
- 7- Reconstrução dos eventos por trás dos símbolos
- 8- Interação entre autor e leitor em que o último tenta reconstruir a mensagem escrita pelo primeiro
- 9- Implica em atividade de amostrar, selecionar, confirmar para reconstrução da mensagem do escritor
- 10- Uso de pensamento intencional na interação texto-leitor
- 11- Interação com o texto para criar significado a partir dele
- 12- Reconhecimento dos símbolos escritos, associá-los a significados aprendidos com experiências passadas para construir um novo significado dentro de um contexto social

- 13-Processo de tradução de sinais e símbolos em significados, incorporando as novas informações na cognição
- 14-Processo de emitir respostas discriminativas aos estímulos visuais, interpretá-los e adaptar o próprio comportamento de acordo com os mesmos
- 15-Parte da sequência de comunicação que começa com as reações vocais emocionais da criança e se completa no complexo comportamento de leitura e escrita do adulto
- 16-Qualquer exame e interpretação de dados simbólicos
- 17-Qualquer material a ser lido em um curso
- 18-Qualquer versão nova ou moderna de um dado texto
- 19-Um acréscimo de conhecimento
- 20-Qualquer coletânea de escritos de um tipo particular, de um campo específico.

As últimas dimensões respeitam ao uso da palavra *leitura* para especificar aspetos da vida académica. Estes autores lembram que psicólogos e pedagogos, desde o começo do século passado, reconheceram a complexidade da leitura e sua conceituação. Como esta matéria começou a interessar a um vasto grupo de especialistas de várias áreas, tornou-se um campo multidisciplinar, dificultando a elaboração de um conceito que tenha em conta os enfoques das várias ciências (Witter,2010,p.170).

4.6. A relação entre a leitura e a escrita

Desde o começo do processo de ensino aprendizagem que a leitura e a escrita surgem interligadas. Não se podem dissociar na medida em que escrever letras ajuda a conhecê-las, a discriminá-las umas das outras e a identificá-las. Nesta medida, as representações motoras do ato de escrever

uma letra surgem associadas às representações da sua forma. Por outro lado, a descoberta de fonemas faz-se tanto em situações de tentativas de escrita, quanto de leitura (Morais, 2010). Sobre este processo, este investigador da universidade de Bruxelas, afirma:

O treino da escrita generaliza-se à leitura e o treino da leitura generaliza-se à escrita, mas aquela generalização é maior, cerca de uma vez e meia a duas vezes maior, do que esta. A generalização da escrita à leitura é completa ou quase, o que não é o caso da generalização da leitura à escrita. Isto é uma razão muito forte para que o ensino da leitura dê um lugar muito importante ao ensino da escrita (Morais, 2010,p.78).

Tendo-se generalizado, durante muito tempo, a ideia de que se devia dar prioridade à leitura em detrimento da escrita, fundamentada na crença de que saber ler era mais útil do que saber escrever, a ênfase foi dada à leitura. No entanto, as duas são reconhecidamente indispensáveis, pelo que é duvidoso que se possa atribuir uma maior utilidade ao ato de se saber ler. Segundo Moraes (2010), para além de não fazer sentido separar estas duas aprendizagens, este pressuposto errado não tem em conta a assistência mútua que elas se dão, em particular no sentido da habilidade da escrita para a leitura.

Defendendo um paradigma semelhante, Horta (1998,p. 87) defende que a leitura é indissociável da escrita, envolvendo não só atividade visual, mas também uma complexa atividade mental, constituindo a linguagem escrita um segundo código (relativamente à linguagem falada) com uma especificidade e complexidade próprias. Do ponto de vista humanista, e no que concerne à formação de todas crianças, defende Moraes (2010,p.79) que enquanto atividade recetiva, a leitura é crucial para o progresso social, para o desenvolvimento cultural e pessoal de cada um, ao passo que a escrita, enquanto atividade produtiva, é um meio extraordinário de comunicação com os outros. Afirma este investigador que “sem escrita não há leitura” (idem, 2010, p.79).

Na mesma linha, Horta afirma que “Ler resulta (...) de atividade do leitor, não apenas na sua dimensão pessoal, social, psico-linguística e extra-linguística, mas também na sua dimensão afectiva.” (Horta, 1998,p.87)

Defende ainda esta autora que a prática da escrita e a aquisição de estratégias para a sua compreensão têm repercussões inequívocas sobre todo o sucesso escolar e que “o domínio da língua materna, pelo carácter de transversalidade desta, acaba por afectar os resultados de toda a aprendizagem.” (idem,p.87)

Mancelos (2008), no seu artigo “Uma nova abordagem interdisciplinar: da escrita criativa aos estudos crítico – criativos”, atribui igualmente importância aos dois atos salientando a sua indissociabilidade: “ (...) a atividade de escrita deve ser acompanhada da leitura criativa. Tal consiste em ler um texto de forma atenta, não apenas para melhor o fruir, mas também para compreender a sua orgânica e tentar perceber como o autor conseguiu obter um determinado efeito.”

“ O oposto – escrever para ler melhor- também ocorre” (Mancelos, 2008,p.60).

Na sua obra, *Imagine- de onde vem a criatividade*, Lehrer (2012) fala-nos do contributo de Stanislas Dehaene, um neurocientista no College de France, para o esclarecimento da anatomia neural da leitura e da escrita. Aponta dois caminhos utilizados pelo cérebro para dar sentido às palavras: a via ventral e a via dorsal.

A primeira consiste num processo simples: vemos o conjunto de letras, convertemo-las numa palavra e depois atingimos diretamente o significado semântico dessa palavra. Segundo Dehaene, cit. por Lehrer (2012,p.143), esta via é ativada por “passagens familiares rotinizadas” de prosa e está dependente de uma área do córtex conhecido como AFVP (área da forma visual das palavras). Quando lemos uma frase simples, utilizamos certamente a via neural ventral, o que permite que o ato de ler pareça simples e não exija esforço.

A segunda via, a dorsal, consiste num caminho que é ativado sempre que prestamos conscientemente atenção a uma frase, devido a uma palavra difícil, a uma oração estranha ou a uma má caligrafia. Ao contrário do que se pensava, esta via continua ativa mesmo depois do indivíduo aprender a ler, tendo Dehaene demonstrado “que mesmo os adultos instruídos são

ocasionalmente forçados a pensar no sentido dos textos”, tornando-se mais conscientes das palavras escritas (Lehrer, 2012,p.143).

De acordo com Lehrer (2012,p.143) “ Isto sugere que o ato da leitura respeita uma escala gradual de consciência.”

Numa perspetiva mais abrangente, Faggianelli (1995) defende que as duas utilizações da língua são igualmente importantes e que só as circunstâncias decidem da prioridade a conceder a uma ou a outra. Nesta medida, a título exemplificativo, poder-se-á afirmar que o escrito aumentou o seu poder na era da imprensa, enquanto o oral o seu na era da eletrónica. O progresso das ciências e da tecnologia está na origem do interesse que podem suscitar, sucessivamente, o escrito e o oral. Contudo, um e outro beneficiam dos progressos neste âmbito e partilham o campo das relações verbais (idem:81).

4.7. A escrita como meio de comunicação

Podemos definir “expressão escrita” como um “produto dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfico adotado” (Pereira, 2012,p.114).

Caberá ao professor encontrar as estratégias apropriadas para desenvolver no grupo específico de alunos a compreensão escrita, de modo a proporcionar-lhes o desenvolvimento da capacidade da expressão escrita, através de processos cognitivos e linguísticos que possibilitem a planificação, a textualização, a revisão, a correção e a reformulação do texto. Cabe ainda ao professor promover a prática orientada da leitura e análise de todos os tipos de discurso (adaptados à faixa etária dos alunos).

O fim último será desenvolver nestes alunos a sua competência comunicativa concomitantemente nas vertentes da leitura e da escrita.

Ainda numa perspetiva pedagógica, e segundo Faggianelli (1995), o exercício escrito é insubstituível no que se refere ao conhecimento da língua nos planos ortográfico, lexical, sintático e estilístico, assim como no que diz

respeito à expressão e comunicação de um pensamento refletido. O escrito, pela transcrição necessária do pensamento, favorece a tomada de consciência da realidade e o esforço verbal. Parece, também, orientar-se mais para a criação, enquanto o exercício oral se orientará mais para a relação. O desejável será um treino conjunto do oral e do escrito que servirá reciprocamente estes dois modos de expressão.

4.8. A escrita como objeto de trabalho

Tal como preconiza o currículo de Língua Portuguesa na educação básica é muito importante desencadear nos jovens um conhecimento da língua e investir esse conhecimento na mobilização de estratégias adequadas à compreensão oral e escrita e na monitorização de expressão oral e escrita.

Por seu turno, o PNEP/NPPEB (p. 150) preconiza que a releitura e o aperfeiçoamento são operações que fazem parte do próprio processo de escrita e que permitem alcançar os níveis de correção e adequação indispensáveis aquando da divulgação dos textos. Neste trabalho de revisão, feito autonomamente, com o professor ou em coletivo, os alunos repensam ou discutem sentidos, clarificam ideias, reorganizam escritos, corrigem erros, mobilizando conhecimentos linguísticos e comunicativos...O apoio do professor neste tipo de trabalho é decisivo no que diz respeito à interiorização de mecanismos de autocorreção.

O programa propõe a criação regular de situações de escrita pessoal e de escrita orientada, em oficina de escrita, a qual deve contemplar atividades de aperfeiçoamento de texto que “constituem uma alternativa à correção e classificação efetuadas exclusivamente pelo professor e uma oportunidade de interiorização pelos alunos de mecanismos de autocorreção. É pelo trabalho de aperfeiçoamento do texto que o aluno é conduzido à verificação de que qualquer escrito pode ser objeto de múltiplas (re) formulações (DR,1989/1991). Este conceito de operações de escrita/reescrita é abordado pelo Grupo EVA:

Quando se fala de operações de escrita, faz-se referência aos trabalhos dos psicolinguistas, em particular de Hayes e Flower, que dividem o

processo de escrita em três operações: planificação, textualização e revisão. Cada uma destas três grandes operações é decomponível em sub-operações. Neste sentido, uma operação é uma parte constitutiva do processo complexo que é a produção de um escrito (2003,p.12).

A palavra “operação” é igualmente empregue a propósito das intervenções do escritor no seu escrito (rasuras). Distinguem-se habitualmente quatro grandes operações que o escrevente pode efetuar no seu escrito, referentes a uma palavra ou a um conjunto de palavras: supressão, acrescentamento, substituição, deslocação. Neste processo de textualização/aperfeiçoamento estas operações constituem a oportunidade para corrigir o que pode ser corrigido, acrescentando-se o que falta, retirando o que está a mais, substituindo o que se repete e deslocando o que está fora do lugar.

Segundo Pereira, “Esta mobilização de estratégias é fundamental para que se garanta que cada aluno alcance o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo escrito (leitura e expressão escrita)”(Pereira, 2012,p.114).

Perspetivar o desenvolvimento do domínio da escrita, de uma forma diferenciada, junto dos alunos está na base de sessões de escrita /oficinas de escrita promovidas por muitas instituições escolares, visando a aquisição de estratégias, de metodologias interessantes e motivadoras para os alunos. O professor António José Leite Vilas Boas, co autor dos manuais escolares **Entre palavras** do 7º e 8ºanos e formador do NPPEB, publicou a obra *Oficinas de Escrita*, nascida de práticas de formação e de ensino. Neste livro, baseado em princípios psicopedagógicos do construtivismo, o autor, acentuando a natureza processual desta aprendizagem fundamental e documentando-o com numerosos documentos autênticos, apresenta um variado leque de propostas de atividades que fazem do trabalho de escrita uma clara possibilidade de desenvolvimento enriquecedor para os alunos. A valorização do trabalho de numerosos docentes de diferentes escolas, citando e apresentando os processos e os produtos por eles dinamizados, fazem igualmente deste livro um estimulante testemunho para os interessados.

5. ESCRITA CRIATIVA

5.1. Conceito de criatividade

Este conceito afigura-se de grande complexidade pela dificuldade na sua definição e pelas concepções erróneas que lhe foram associadas ao longo das épocas. Tendo sido marcado por correntes sociais, filosóficas e científicas, com a democratização do ensino depressa passou a ser associado à pedagogia, ainda que, nas últimas décadas, áreas como o desporto, a indústria, a publicidade ou a política se apoiem na criatividade como fator de sucesso e de crescimento. De facto, ainda hoje não há consenso no que diz respeito às concepções do termo, ainda que seja associado unanimemente a uma característica ou traço psicológico positivo.

A inexistência de uma consensual definição conceptual de criatividade coloca, por sua vez, outro problema: Como medir e avaliar a criatividade?

Tal como refere Lehrer (2012,p. 15), na sua mais recente obra *Imagine-De onde vem a criatividade*, "...apesar de estarmos rodeados pelas nossas criações, há algo de profundamente misterioso sobre o processo criativo".

Efetivamente, mau grado os avanços recentes na ciência e mais concretamente na neurociência, o processo criativo permanece secreto para curiosos ou especialistas -"o secretismo puro da criatividade" (Ibidem, 2012,p.15). A dificuldade em entender como se manifesta a criatividade "faz-nos muitas vezes associar as descobertas a uma força exterior" (Ibidem, 2012,p.15).De acordo com Lehrer, na obra citada, até ao Iluminismo, a imaginação era manifestamente sinónimo de "poderes superiores". "Ser criativo significava invocar as musas, dar voz a deuses engenhosos".(Lehrer, 2012,p. 212) O termo "inspiração" significava literalmente "bafejado", assumindo-se que as ideias e a imaginação tinham uma origem exterior ao homem. Imaginar o que não existe permaneceu e permanece ainda um profundo mistério para os cientistas que se deparam com um dilema: como se mede a imaginação? Segundo Lehrer, a natureza desconcertante do tema levou a maioria dos investigadores a negligenciá-lo. Afirma para fundamentar a sua opinião que

“não existe nenhum módulo de engenho que se tenha desenvolvido no córtex humano, nem sequer um impulso protocriativo evidente nos restantes primatas”(Lehrer, 2012,p.16). Nesta medida, podemos constatar que os macacos não pintam nem os chimpanzés escrevem poesia.

Fleith e Alencar, (2010,p.209) numa abordagem da inter-relação entre criatividade e motivação, cit. Feldman; Csikszent-Mihalyi e Gardner, 1994) afirmam que o interesse pelo estudo da criatividade é relativamente recente, tendo as primeiras pesquisas científicas sido conduzidas nas décadas de 50 e de 60. Centravam-se na descrição de habilidades cognitivas e traços de personalidade associados à criatividade. O objetivo era identificar indivíduos com perfil criativo e estimulá-los a desenvolverem os seus talentos. Mais tarde, a partir da década de 80, vários modelos foram desenvolvidos para explicar o *construto* da criatividade, fenómeno sistémico resultante da interação de características individuais e fatores ambientais, pressuposto de que partem a maioria desses modelos. (Fleith & Alencar, 2010,p.212). De acordo com estas autoras, para se compreender a origem das novas ideias, (porque, quando e como são produzidas), é necessário considerar simultaneamente variáveis internas e variáveis externas ao indivíduo, ou seja fatores endógenos e factos exógenos. Entre as variáveis (e neste âmbito, podemos discernir variáveis cognitivas, situacionais e de personalidade) que se destacaram, salienta-se a motivação- uma variável de personalidade. Ancorados no pressuposto de que existe uma inter-relação entre criatividade e motivação, surgem três modelos: Modelo do investimento em Criatividade (Sternberg & Lubart, 1991; 1995; 1996), Modelo Componencial de Criatividade (Amabile, 1983,1996) e a Perspectiva dos Sistemas (Csikszentmihalyi, 1988,1996). Estes modelos têm, nos últimos anos, regulado o interesse sobre esta relação, constituindo-se como referências empíricas.

O cérebro humano exercita a criatividade através do recurso à imaginação que, por seu turno, associamos aos cinco sentidos. Todos nós desenvolvemos predominantemente um tipo de imaginação: pode ser a imaginação visual, a cinestésica, a gustativa.... Um músico tem sem dúvida a imaginação auditiva mais desenvolvida do que alguém que não gosta de

música. Um pintor socorre-se sobretudo da sua imaginação visual. Neste caso, o cérebro humano é estimulado por imagens.

Damásio, na sua emblemática obra *O Erro de Descartes* (1995) teoriza no capítulo cinco (“O elaborar de uma explicação”) acerca da interação entre o organismo e o ambiente, “abarcando o mundo exterior”.

Segundo Damásio (1995), a atividade existente no cérebro (nas estruturas cerebrais complexas que se encontram localizadas entre os setores de entrada e de saída, cujos padrões de conexão se revestem de grande complexidade), juntamente com a atividade das áreas de entrada e de saída, constrói momentaneamente e manipula furtivamente as imagens da nossa mente (Damásio,1995,p.109). Com base nessas imagens, é possível interpretar os sinais apresentados aos córtices sensoriais iniciais, de modo a serem organizados e classificados sob a forma de conceitos.

Já no subcapítulo “Uma mente integrada resultante de uma atividade fragmentada”, Damásio questiona, do ponto de vista da neurociência, a intuição comum de que as múltiplas linhas de processamento sensorial experienciadas na mente, entre as quais temos as imagens, “ocorrem” todas numa única estrutura cerebral, onde os diferentes aspetos sensoriais se combinariam. A noção de um local cerebral integrativo é, no entanto, posta em causa com o argumento de que no cérebro não existe uma única região equipada para processar simultaneamente representações de todas as modalidades sensoriais que estão ativas quando experienciamos, em simultâneo, por exemplo, o som, o movimento, a forma, a cor, num perfeito registo espacial e temporal.

A misteriosa conexão entre os processos e os sistemas cerebrais estará pois na base da explicitação desta problemática, sugerindo o autor que “Talvez seja mais proveitoso pensar que o nosso forte sentido de integração mental é criado a partir da ação concertada dos sistemas de grande escala, através da sincronização de conjuntos de atividade neural em regiões cerebrais separadas- na verdade um truque de sincronização” (idem,1995,p.111).

As imagens perceptivas evocadas a partir do passado real e a partir dos planos para o futuro são construções do cérebro do nosso organismo. Estas construções parecem ser engendradas, segundo Damásio (1995,p.113) por

uma complexa “máquina neural” de percepção, memória e raciocínio. Podem ser reguladas pelo mundo exterior ao cérebro ou pelo mundo que está dentro do nosso corpo ou à volta dele. Quando a construção é inteiramente dirigida pelo interior do nosso cérebro, através do “silencioso processo de pensamento”, é-nos possível evocar a nossa melodia favorita ou recordar cenas visuais com os olhos fechados, podendo estas ser a reposição de um acontecimento real ou fictício (fruto da nossa imaginação). Damásio sintetiza esta ideia quando afirma: “ as imagens são baseadas diretamente nas representações neurais e, apenas nessas, que ocorrem nos córtices sensoriais iniciais...” (idem, 1995,p.114).

No subcapítulo “Em larga medida, o pensamento é feito de imagens”, Damásio defende ainda que “as imagens são provavelmente o principal conteúdo dos nossos pensamentos, independentemente da modalidade sensorial em que são geradas e independentemente de serem sobre uma coisa ou sobre um processo que envolve coisas; ou sobre palavras ou outros símbolos, numa dada linguagem, que correspondem a uma coisa ou a um processo” (ibidem, 1995,p.123).

Por último, em jeito de síntese, este neurocientista conclui afirmando que as imagens que reconstruímos por evocação ocorrem lado a lado com as imagens formadas segundo a estimulação vinda do exterior: “as imagens reconstituídas a partir do interior do cérebro são menos vividas do que aquelas que são induzidas pelo exterior, não deixam, porém, de ser imagens, para todos os efeitos” (Damásio,1995,p.124).

Tendo a criatividade, na perspetiva de Lehrer (2012), surgido como uma intuição, do nada, importa colocar a questão: a imaginação pode ser estudada com rigor? Do seu ponto de vista, compreender os processos mentais que desencadeiam novas ideias ou pensamentos é um imperativo para a compreensão daquilo que nos torna tão especiais. A captação de instantâneos de pensamento em *scanners* cerebrais e a medição da excitação dos neurónios à medida que se aproximam de uma solução, bem como a visão de uma rede maciça de células elétricas que permitem o estabelecimento de novas ligações entre ideias antigas, levam-nos a pôr em xeque a definição comum de criatividade que isola a imaginação de outras formas de cognição

(destrezas, inteligência...) Contudo, recentemente, a ciência vem sugerir que a “criatividade” é um termo genérico para uma diversidade de processos de pensamento distintos. Na senda desta teoria, Lehrer (2012) vem defender que o processo criativo é passível de ser explicado através das ferramentas da ciência moderna, essenciais na medida em que nos permitem ver como as múltiplas formas de criatividade dependem de diferentes tipos de atividade cerebral. Ao interiorizarmos que a criatividade, afinal, não é algo de metafísico, mas antes uma “convulsão particular do córtex”, podemos construir então a sua taxonomia “delineando as condições em que cada estratégia mental em particular se revela ideal” (Lehrer,2012,p.17).

Estudos realizados nas décadas de 70, 80 e 90, contudo, apontavam para a influência de fatores motivacionais (da personalidade) no processo criativo. De acordo com Alencar e Fleith (2003^a,p.209), citadas por elas próprias, esses fatores dizem respeito a um impulso para a realização, intrinsecamente ligado a um desejo de descoberta e de dar ordem ao caos. Importa pois identificar que forças motivacionais levam o indivíduo a gerar uma produção criativa. Na literatura de criatividade, destacam-se dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. Guimarães (2001) citado por Alencar e Fleith (2010,p.211) afirma que “um indivíduo intrinsecamente motivado procura novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercer novas habilidades e obter domínio.”

Por outro lado, Lubart (2007), citado pelas mesmas autoras (2010,p.211), defende que a motivação extrínseca resulta de uma recompensa ou reconhecimento externo a ser recebido no final do cumprimento da tarefa, que pode ser dinheiro, prémio, presente, elogio, etc.

Algumas dúvidas se colocam neste âmbito: qual dos dois tipos de motivação concorre mais para o desenvolvimento da criatividade? Algum destes tipos de motivação, em circunstâncias particulares, pode prejudicar a criatividade? Estudiosos da criatividade como, por exemplo, Sternberg e Lubart, cit. por Alencar e Fleith (2010,p.219) têm sugerido que certos tipos de motivação extrínseca podem coexistir com a motivação intrínseca na pessoa criativa, defendendo no seu Modelo de Investimento em Criatividade (1991;1995;1996), já mencionado, que ambos os tipos de motivação interagem

frequentemente, numa combinação que potencia a criatividade. Contudo, estes autores destacam, em especial, a influência da motivação intrínseca no processo de criar, dada a propensão das pessoas para responder criativamente a uma tarefa se forem movidas pelo prazer de realizá-la. O amor pela tarefa parece mobilizar os profissionais de trabalhos altamente criativos que focalizam prioritariamente a sua atenção e energia no trabalho em si, em detrimento de reconhecimento ou eventuais prémios. Este aspeto foi observável em estudos revistos pelos autores. Em conformidade com esta posição, Amabile (1989), citada pelas autoras, considera que situações que envolvem avaliação, expectativa da avaliação, recompensas, competição e escolha restritiva afetam negativamente o processo criativo. Esta ideia surge reforçada mais tarde na sua obra, (1996), de acordo com citação de Alencar e Fleith (2010): “as pessoas produzirão um trabalho mais criativo quando têm oportunidade de escolha com relação a algum aspecto da tarefa do que aquelas cujas escolhas são feitas por outra pessoa” Alencar e Fleith (2010,p. 218).

Quando é dada ao individuo pouca flexibilidade para decidir o que, como e em que condições produzir, o seu interesse pela tarefa pode diminuir, afetando conseqüentemente o nível de criatividade. Porém, Alencar e Fleith (2010) afirmam que “mais recentemente, um número significativo de pesquisas tem sugerido que a motivação extrínseca não é prejudicial à criatividade em algumas circunstâncias” (idem, 2010,p.219).

Também Lehrer (2012) reconhece a coexistência dos dois tipos de estimulação. A ideia de que cada um de nós precisa de uma estimulação interior ou exterior para chegar a algumas formas de imaginação é aceite genericamente, segundo ele. Estas estratégias mentais, contudo, dependem de fatores exógenos. Cada cérebro encontra-se inserido num contexto e numa cultura, daí podermos falar de um entrelaçamento entre o mundo exterior e o interior da mente. A influência do ambiente envolvente sobre a criatividade é, portanto, uma questão curial quando se tenta decifrar a “anatomia da imaginação” (Lehrer,2012,p.17).

Em consonância com esta posição, Alencar e Fleith afirmam:

Podemos concluir que é inegável a inter-relação entre motivação intrínseca, motivação extrínseca e criatividade. Inúmeras evidências teóricas e empíricas têm corroborado a importância de fatores motivacionais na produção criativa. Entretanto, reconhecemos que é preciso uma compreensão mais aprofundada dos mecanismos envolvidos nesta inter-relação, o que implica uma ampliação dos estudos sobre o tema (2010,p.223).

Numa perspectiva histórica, a criatividade, como já foi referido anteriormente, do ponto de vista de Lehrer, assentava na metafísica (era “uma propriedade dos deuses, uma dádiva biológica insondável”). Atualmente, com a noção de que afinal a criatividade não é mais do que “uma convulsão particular do córtex”, o resultado de um impulso criativo integrado no sistema operativo da mente humana, ligado ao seu código de programação mais básico (Lehrer,2012,p.17), podemos ambicionar identificar as estratégias e técnicas educativas conducentes a um aumento da criatividade nos jovens estudantes. Lehrer lança um repto: será a nossa sociedade capaz de produzir talento criativo com a mesma eficiência com que produziu talento desportivo? Na sua ótica, os períodos de excesso de genialidade são sempre acompanhados por novas formas de oportunidades educativas. A democratização do ensino e o acesso à educação por parte de todos é condição *sine qua non* para que a generalidade dos estudantes tenha garantida a oportunidade de desenvolver a sua criatividade. Proporcionar a todos a oportunidade de desenvolver o seu potencial não passa, contudo apenas, por “aumentar o acesso à educação ou melhorar os resultados dos alunos com pior desempenho. É também preciso garantir o florescimento daqueles que têm talento, a existência de instituições que possam apoiar as nossas crianças mais brilhantes, tal como apoiamos os nossos melhores jogadores e atletas” (Lehrer, 2012,p. 237).

Por seu lado, Alencar e Fleith (2010,p.223) afirmam que métodos centrados no professor, baixas expectativas deste relativamente ao desempenho dos seus alunos, a par de procedimentos rígidos ou atitudes autoritárias, excesso de exercícios repetitivos e ainda pouca flexibilidade relativamente aos ritmos de aprendizagem dos alunos são fatores inibidores não só da aprendizagem, como da expressão do potencial criador do aluno. Noutra perspectiva, as autoras apontam como barreira à criatividade o medo de fracassar e de cometer erros por parte dos alunos. Pesquisas levadas a cabo

por Amabile (1995), segundo as autoras, indicaram, por exemplo, que características como liberdade e autonomia, recursos disponíveis para pôr em prática a ideia, apoio do grupo de trabalho, reconhecimento, incentivo e *feedback*, estão presentes num ambiente de trabalho propício ao desenvolvimento da criatividade. Amabile (1995), citada por Alencar e Fleith (2010,p.225), sintetiza os requisitos necessários para desenvolver a criatividade, lembrando que “ níveis mais altos de criatividade provavelmente ocorrerão em pessoas flexíveis, com um *background* relevante de conhecimento, que gostam do que fazem e que trabalham em um ambiente onde se sentem desafiadas, encorajadas a correr riscos que a implementação de uma nova ideia implica e apoiadas em sua autonomia.”

Na tentativa de dar o seu contributo, numa perspetiva mais abrangente, Lehrer (2012) apresenta na sua obra (Imagine – How Creativity Works) algumas metas ideias que visam promover o potencial e a motivação para criar.

A primeira consiste em abrir as portas e estimular a imigração permitindo a mistura humana. Esta decisão pode potenciar, na sua perspetiva, períodos de excesso de genialidade.

Outra meta-ideia crucial é a necessidade de estimular a vontade de correr riscos, sem medo do falhanço, como afirma Lehrer, (2012,p.239): “Até Shakespeare escreveu algumas peças más”, alega. A audácia surge então como uma aliada da criatividade. Incentivar os alunos a correrem riscos, “experimentar a possibilidade de constrangimentos” (Lehrer, 2012,p.240) leva inevitavelmente ao sucesso.

A última meta ideia sugerida está relacionada com a gestão das recompensas da inovação. Para além do necessário reconhecimento, segundo este autor, temos de incentivar uma cultura de empréstimo e adaptação, na qual a inspiração no trabalho dos outros e até a apropriação podem ser uma fértil fonte de criatividade.

Eliot, cit. por Lehrer (2012,p.244), afirmou: “os poetas imaturos imitam. Os poetas maduros roubam.” Estas meta-ideias, do seu ponto de vista, funcionaram no passado e estão associadas a períodos de excesso de originalidade ou genialidade. Permitem um aprendizado e uma tomada de

consciência ao aferirmo-nos a nós próprios relativamente ao momento presente:

“Que tipo de cultura criámos?”

“Estamos dispostos a investir em quem assume riscos?”

“As nossas escolas produzem estudantes dispostos a criar?”

Quando nos propomos aumentar os nossos poderes criativos, temos de pôr em prática uma investigação simples: conhecer a origem de cada ideia. Este processo inicia-se no cérebro, tecido que é uma fonte de possibilidades. A imaginação revela-se então como um talento que assume formas diversas. (Lehrer, 2012,p.249) Pode surgir quando tomamos um café, quando relaxamos no duche ou de outra forma qualquer. Mas mais que um processo que se inicia no cérebro, a criatividade é também “uma propriedade emergente do encontro entre pessoas”. (idem, 2012,p.249) A interação e a crítica construtiva constituem uma mais-valia quando se trata de fomentar a nossa imaginação coletiva.

Ao visualizarmos pela primeira vez na História, a fonte da imaginação – a rede maciça de células elétricas que nos permitem constantemente formar novas ligações entre ideias antigas, acedemos a um autoconhecimento extremamente útil e à certeza de estarmos a utilizar em pleno essa espantosa ferramenta que é o hemisfério direito. Nesta medida, não há meta ideia mais importante do que conhecer a origem de cada ideia (Lehrer, 2012,p.249).

Se por um lado, Lehrer insiste nesta ideia, fundamentando-a de forma convincente, Alencar e Fleith (2010,p.226) sugerem para estudos futuros a investigação de processos cognitivos que atuam como mediadores dos efeitos da motivação sobre a criatividade; a análise das interações entre as variáveis (contextuais, motivacionais e de personalidade) e o papel de cada tipo de motivação em diferentes momentos do processo criativo. Numa perspetiva pedagógica e metodológica, estes estudos devem incorporar uma diversidade de instrumentos, de fontes de informação (família, pares, professores, etc.) e uma multiplicidade de abordagens com vista à apreensão da complexidade dos processos criativos e motivacionais.

Uma compreensão mais ampla da influência de múltiplos fatores na produção criativa (...com um papel determinante a motivação intrínseca, mas

também a motivação extrínseca, o ambiente social, cultural, familiar, escolar e a personalidade) requer uma abordagem integrativa, defendem estas especialistas.

Como se demonstrou, a criatividade pode ser perspectivada, do ponto de vista científico e sociocultural, de várias perspectivas. Contudo, afigurou-se preferível a abordagem deste conceito segundo a Psicologia Cognitiva, torneando-se questões problemáticas suscitadas pela multiplicidade de correntes teóricas e de definições que tornam este conceito muito vasto. Com efeito, com o advento da Psicologia Cognitiva, o enfoque passa a ser dado aos processos mentais subjacentes às capacidades excepcionais, à resolução de problemas e ao processo de tomada de decisões, fazendo-se a avaliação em simultâneo do processo e do produto, aspetos que valorizamos no presente estudo.

Lehrer sugere, a este propósito, do ponto de vista da neurociência, que para aumentar os nossos poderes criativos temos de pôr em prática, nas nossas próprias vidas, uma investigação simples: conhecer a origem de cada ideia. Contudo, “o processo criativo nunca será fácil, por mais que saibamos sobre neurónios... as nossas invenções serão sempre ensombradas pela incerteza e pela contingência, pelo acaso puro das células cerebrais a estabelecerem novas ligações.” Apesar de todos os estudos e experiências, o nosso talento mental mais essencial permanece um perfeito mistério. “Não havia nada, E agora há uma coisa. Parece magia” (2012,p. 250).

5.2. Conceito de escrita criativa

A expressão escrita criativa sempre me pareceu pleonástica. A escrita, em princípio, é sempre fruto de uma criação.

Luísa Costa Gomes

Na sequência do conteúdo do subcapítulo anterior, importou estudar o que diz a literatura sobre o conceito de *escrita criativa* e a evolução do conceito nas últimas décadas.

Neste subcapítulo, procurou-se determinar como e onde surgiu o conceito e apresentar uma perspetiva histórica sobre a evolução e operacionalização do mesmo até aos nossos dias.

Mancelos (2007) aborda esta temática num dos seus artigos “Um Pórtico para a Escrita Criativa”, perspetivando a evolução do conceito ao longo do tempo. Este terá surgido, em primeiro lugar, nos Estados Unidos e logo a seguir na Europa (Inglaterra, França e Alemanha), nas décadas de vinte e trinta, tendo-se estabelecido nos currículos académicos nos anos quarenta. A Escrita Criativa (EC) constitui deste modo uma área de saber relativamente nova, ainda que, na realidade, segundo este especialista, ao longo da História, os escritores tenham comunicado entre si, partilhando experiências e opiniões. Mancelos defende que “em termos simples, a EC visa o estudo crítico e a transmissão das *técnicas* utilizadas por escritores e ensaístas de diversas épocas, culturas e correntes, para a elaboração de textos.” (Mancelos, 2007, p.2).

Do ponto de vista da metodologia, a EC recorre à interdisciplinaridade analisando-se e criticando-se o texto em construção. O futuro escritor aprende a descrever pessoas e lugares; a pesquisar sobre o tempo da ação; a criar suspense; a estruturar um enredo; a elaborar diálogos naturais; a escolher e a aplicar da voz do narrador; a experimentar, sem receio (idem, 2007,p.2).

A EC assume visibilidade sobretudo através da sua componente *didática*: as oficinas de escrita, constituídas em cursos de carácter geral ou específico, encorajam, através da criação de um ambiente de ensino /aprendizagem, a experimentação, a exigência e o sentido crítico.

5.2.1. Oficinas de escrita

No que concerne à pertinência e utilidade dos cursos de Escrita Criativa, cada mais em voga, é possível encontrar opiniões convergentes.

Segundo Tordo (2012), no prefácio de *Oficina de Escrita Criativa*, “um dos maiores equívocos sobre os chamados “cursos de Escrita Criativa” é o de que os ditos cursos ensinam alguém a escrever.” (Tordo, 2012,p.3), Fundamenta esta posição afirmando que “alguém que escreve criativamente (...) faz-se durante uma vida inteira”, (Tordo, 2012,p.3), pesando nessa construção, por assim dizer, fatores como a educação, o trabalho, o talento, a paciência. O papel do formador passa por oferecer o pouco conhecimento que tem do seu ofício; a partilha desse conhecimento. O processo de *storytelling*, abordado nesta perspectiva, é um processo inato: “A ideia de que a escrita não se aprende - e, portanto, não se ensina - é certa e justa.” (Tordo,2012,p.3) Contudo, e segundo o mesmo autor, o debruçar sobre certas noções relacionadas com a escrita torna-se um imperativo para aspirantes a escritores. Neste âmbito, as oficinas de Escrita Criativa apresentam-se como o espaço privilegiado para desenvolver “possibilidades” (Tordo,2012,p.3) de escrita.

Já antes, a este propósito, Mancelos (2010), num artigo intitulado “ O ensino da escrita em Portugal: preconceitos, verdades e desafios”, afirmava: “Há numerosos cépticos que erguem uma sobrelha desconfiada em relação à possibilidade de se *ensinar* escrita criativa. Afinal, leccionar esta disciplina não é o mesmo que ministrar Biologia, Matemática ou outra ciência exacta” (Mancelos, 2010,p.156).

Mas, se por um lado, a literatura é uma arte caracterizada pela subjetividade e complexidade; por outro, a apreensão das técnicas de pouco vale, se o estudante não possuir talento para a escrita, defende. Neste ponto, está de acordo com Tordo quando este afirma a necessidade de capacidades inatas para se obter sucesso neste domínio.

No artigo “Um Pórtico para a Escrita Criativa”, Mancelos (2007) defende acerrimamente a utilidade e a pertinência das oficinas de escrita, enquanto local privilegiado de realização de aprendizagens, reafirmando a ideia de que, mesmo que se tenha talento, é necessário o aprendizado por parte do aprendiz de escritor, numa abordagem aparentemente contraditória relativamente à afirmação de que a apreensão de técnicas não resulta se não se tiver talento,

defendida no artigo “ O ensino da escrita em Portugal: preconceitos, verdades e desafios” (Mancelos, 2010).

Quando alguém me diz que não acredita nos cursos de EC, pergunto-lhe se também não acredita em conservatórios de música, escolas de belas-artes ou de cinema. A ideia de que o escritor nasce ensinado e que lhe basta apenas ler o que os outros autores fizeram é uma falácia acalentada por alguns aspirantes às letras. Em qualquer arte, o talento não basta: é fundamental *aprender* (Mancelos,2007,p.2).

Este investigador e especialista defende, à semelhança do que veio fazer Tordo, que embora não seja tarefa fácil, lecionar Escrita Criativa, é possível e todos os dias é feito, em milhares de escolas, pelo mundo fora. Já antes abordara esta questão num artigo intitulado «A Escrita Criativa também se ensina» (Mancelos, 2008). A transmissão de técnicas de EC é possível tanto em contexto escolar formal como extraescolar, estando na moda e praticando-se em tertúlias, clubes, academias ou cafés, tal como advoga no artigo “ O ensino da escrita em Portugal: preconceitos, verdades e desafios” (Mancelos, 2010).

Quanto a mim, este interesse quase súbito pela E.C. resulta do modismo; do rápido êxito de alguns escritores da nova geração, que outros pretendem imitar; e da aparente novidade. Digo *aparente*, pois estes os cursos desde 1880 que existem na Harvard University (Ramey, 2007: 42), multiplicando-se durante a década de trinta, altura em que surge o primeiro mestrado na área, na Iowa University (Vanderslice, 2007: 37). Ou seja, esta área foi incluída nos programas académicos há mais de uma centena de anos (Mancelos,2010,p.156).

Numa perspetiva de auto formação, estes cursos podem representar uma mais-valia para os professores que pretendem desenvolver “possibilidades” passíveis de serem mais tarde partilhadas, com as devidas adaptações, com os seus alunos.

O impacto dos cursos de escrita criativa na prática diária dos docentes e a importância do perfil do formador é igualmente abordado por Morais (2001), que aponta alguns exemplos de características do professor facilitadoras da manifestação criativa: “o encorajamento do aluno para a independência e para a criatividade, a individualização no relacionamento, a existência de altas expectativas de desempenho, o entusiasmo e a disponibilidade” (Morais,2001,p.25).

Por oposição às características do professor criativo, sugere outras que inibem o pensamento criativo do aluno: “a insegurança, a crítica exagerada, a incompetência e a rotina (...)”, conforme assinala Moraes (2001, p.84).

Sobre a importância das oficinas de escrita, o Ministério da Educação, no Programa de Língua Portuguesa – Ensino Secundário - Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos, posiciona-se da seguinte forma:

É, pois, necessário promover, nas aulas de Língua Portuguesa, uma oficina de escrita.

A prática da oficina de escrita visa possibilitar a interação e a entajuda, permitindo ao professor um acompanhamento individualizado dos alunos, agindo sobre as suas dificuldades, assessorando o seu trabalho de um modo planificado e sistemático. A oficina de escrita implica um papel ativo por parte do professor e alunos que, através do diálogo e da reflexão sobre o funcionamento da língua, se empenham num processo de reescrita contínua, tendente ao aperfeiçoamento textual e ao reforço da consciência crítica (ME/DES, Programa de Língua Portuguesa- Ensino Secundário- Cursos Gerais e cursos tecnológicos, página 21).

5.3. O lugar da imaginação na educação

O pirata

*O menino brinca de pirata:
sua espada é de ouro
e sua roupa de prata.
Atravessa os sete mares
em busca do grande tesouro.
Seu navio tem setecentas velas de pano
e é o terror do oceano.
Mas o tempo passa e ele se cansa
de ser pirata.
E vira outra vez menino.*

Roseana Murray

Na sequência do conteúdo do subcapítulo anterior, passaremos a versar sobre o papel da escrita criativa e ou da imaginação no atual panorama educativo.

Iniciando-se a pesquisa pelas orientações emanadas pelo MCC, o PPEP, no domínio da escrita, para o terceiro ciclo, identifica objetivos

referentes ao desenvolvimento da capacidade criativa (Escrever em Termos Pessoais e Criativos) e descritores de desempenho que apontam para esta capacidade. Estes descritores apelam, entre outros aspetos, para a exploração de “diferentes vozes e registos para comunicar vivências, emoções, conhecimentos, pontos de vista, universos no plano do imaginário”; de criações “de novas configurações textuais”; de “efeitos estéticos da linguagem”, através, por exemplo da “imitação criativa”; e de “formas de interessar e implicar os leitores...” (Amaro, 2011,p.24).

As últimas décadas assistiram a uma proliferação de novas estratégias para promover a criatividade, por oposição aos métodos tradicionais do ensino da escrita. A aprendizagem também se faz com recurso a uma componente lúdica, associada ao processo da aprendizagem da escrita. A dinamização de uma escrita criativa passou a ser uma realidade cada vez mais presente no Ensino Básico, constituindo-se como uma prática cada vez mais corrente e desejável (Silva, 2011,p.117). Nos últimos anos, efetivamente, multiplicaram-se os exemplos de boas práticas de inovação e de criatividade nos estabelecimentos de vários níveis de ensino.

Neste contexto, o papel do professor também se alterou: decorrente de uma maior e mais eficaz formação, este também se tornou mais criativo e interventivo. Passou a mostrar interesse pelos interesses dos alunos: os testes de levantamento de interesses vulgarizaram-se. Para além de descobrir o que os alunos gostam, o professor passa a encorajar esses interesses e a motivação torna-se uma importante ferramenta no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Santos, no editorial da revista noesis nº 72 (2008):

O movimento da “escrita criativa” que, desde finais dos anos 90, começa a penetrar nas escolas portuguesas é fruto dum feliz encontro entre certas correntes pedagógicas que enfatizam as aprendizagens activas e com significado pessoal como o Movimento da Escola Moderna e certos movimentos literários como o surrealismo e os seus exercícios de “escrita automática” para libertar o inconsciente ou o estruturalismo e a identificação da estrutura subjacente a certos géneros. Do interesse por “como nasce a obra literária?” passa-se aqui a “como estimular a criatividade?” em todas as crianças e em todas as áreas (2008,p. 5).

Defendem muitos dos especialistas, entre os quais alguns citados neste trabalho, que estimular a criatividade pode passar pelo constrangimento. Muitos dos exercícios criativos e lúdicos propostos passam por limitar as possibilidades de escrever (seja através do tema, seja através de restrições à textualização, seja na relação entre a tipologia e o destinatário). Cabe aos escreventes encontrar formas para contornar as situações que limitam a sua expressão. O constrangimento pode ser o primeiro passo para este descobrir o prazer de escrever.

Como aspeto menos valorizado pela Escola (ainda que como vimos, o ME pareça mais empenhado em dar outra ênfase, nos programas, ao desenvolvimento desta capacidade), a criatividade pode estimular novas formas de o jovem se relacionar com o mundo, desenvolvendo atitudes mais flexíveis na interação pessoal, com consciência da diversidade humana, tão presente no quotidiano. Paulo Freire, pensador e pedagogo brasileiro, (1981) afirmou um dia que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Nesta perspetiva, também Margarida Fonseca Santos, responsável pela conceção e orientação de *ateliers* de escrita criativa, destinados aos mais jovens, defende na entrevista que concedeu a Elsa Barros, (2008), intitulada “Escrita criativa: uma janela aberta para um novo mundo” (2008, p.34) a ideia de que muito mais do que um conjunto de exercícios, a escrita criativa tira partido de ferramentas, utilizadas para aceder a um mundo novo, descoberto para além dos caminhos habitualmente percorridos. Ao alterar a nossa forma de encarar os acontecimentos, altera a nossa atitude perante a vida, na medida em que, de certo modo, percebemos que “se nos confrontarmos com um determinado limite, vamos ter que o contornar” (idem,p.37). Trata-se de uma possibilidade de, na sua opinião, acedermos ao “pensamento lateral”, um tipo de pensamento que em geral não é estimulado. A autora relaciona este pensamento com as soluções que, não sendo óbvias e parecendo até descabidas, podem ser grandes invenções (Ibidem,p.37).

5.4. Apropriação de técnicas de escrita criativa pelos alunos NEE's

A mente é como um paraquedas: funciona melhor quando está aberto.

Autor desconhecido

Partindo-se do pressuposto que o estudo visaria uma população com problemas de aprendizagem, procurou-se na literatura referência a situações problemáticas e obstáculos à capacidade de produzir textos criativos, e ao domínio de técnicas de escrita ou de produção de textos que permitam não só inventar, como planificar uma estrutura de base e escrever com correção, legibilidade e poder comunicativo. Não se trata de um campo fértil, muito pelo contrário. Na literatura, o tema da apropriação de técnicas de escrita criativa por parte de alunos “diferentes” é praticamente omissa.

Horta (1998), nas notas finais do artigo “ Relatos de Experiências no 2º Ciclo, in Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico-Alguns Itinerários” refere que há perguntas que os professores fazem constantemente e deixa no ar algumas hipóteses de intervenção: “...como proceder de modo a que (...) passem a gostar de aprender? Como criar neles “sentido” e interesse para essa aprendizagem?” A resposta surge da sua lavra:

Aprendendo a viver com os outros e a superar momentos menos bem sucedidos, confiando noutros mais humanamente gratificantes? Diferenciando, autonomizando, apesar do peso e/ou resistência das instituições e de colegas (...) não centrando todas as expectativas apenas sobre os alunos? Sonhando um pouco? “Ouvindo?” Tentando compreender?

Todos somos iguais em direitos, mas todos somos diferentes (Horta,1998,p.135).

Postic, cit. por esta autora (ibidem, 1998,p.135), refere que:

A função do professor é simultaneamente técnica e relacional (...) O aluno não dará um salto em frente a não ser por uma tomada de consciência fundamental, a consciência das suas falhas, da inadaptação dos caminhos

que segue do ponto de vista intelectual, e se tiver a certeza que o professor lhe dará não só os meios de progredir, mas também que o acompanhará na sua evolução (1995).

Neste subcapítulo, apesar dos constrangimentos decorrentes da quase ausência de literatura sobre técnicas de escrita criativa com alunos com DA, procurou-se identificar propostas concretas de operacionalização deste conceito.

Revisitar a retórica clássica é a proposta de Pedro Aido (2012), formador em escrita criativa, que propõe, nos seus cursos, como temática, uma reflexão sobre o estado da arte de uma “teoria da elaboração” revisitada. Dela fazem parte três passos fundamentais no domínio das técnicas de escrita:

- *Inventio* (encontrar ideias)
- *Dispositio* (planificar)
- *Elocutio* (escrever)

No Prefácio de **Oficina de Escrita Criativa**, 8º ano, João Pedro Aido (2012) apresenta propostas de textos que criam constrangimentos para que os alunos libertem a criatividade e descubram potencialidades da língua e do texto. No percurso entre a planificação, a textualização e a revisão, o aluno deve estar consciente da mutabilidade do texto, pelo que deve considerar o rascunho como um lugar de “conflito discursivo” tomando consciência da importância de haver situações de comunicação que o levem a expor-se e a divulgar os seus escritos.

A escrita de narrativas breves, de micro textos, alguns de escrita projetiva, de produções resultantes de jogos e propostas lúdicas pareceu-nos, neste âmbito, uma proposta interessante para o grau etário e o perfil dos alunos que constituíram a amostra do presente estudo. Para a criação deste tipo de escrita, Aido (2012,p.3), sugere a criação de sinopses, a humanização de personagens e sua inserção na história, o trabalho com sequências descritivas e algumas modalidades discursivas, como o diálogo.

Mancelos (2010), por sua vez, propõe na sua mais recente obra sobre este tema, *Introdução à Escrita Criativa, estratégias para criar personagens*

realistas, inventar espaços, suspenses, construir diálogos naturais, fazer descrições convincentes ou rever um texto. Sugere ainda algumas técnicas para desbloquear a inspiração; analisa a arquitetura do enredo e apresenta conselhos para criar uma atmosfera num texto.

Ainda no panorama nacional, também Cristina Norton, Margarida Leão, Helena Filipe, Margarida Fonseca Santos, Pedro Sena- Lino, Luís Carmelo, entre outros, dedicaram a estas estratégias e técnicas de escrita criativa e lúdica muito do seu talento e experiência, traduzidos em propostas concretas, acessíveis aos interessados e a todos os professores e técnicos que se preocupam com este tema, tendo as autoras Margarida Leão e Helena Filipe (2005) possibilitado o desenvolvimento, através das suas propostas, de muitas das estratégias, no âmbito do presente estudo, no momento da intervenção.

5.5. Como avaliar a criatividade?

O processo criativo pressupõe um conjunto de operações mentais ou de processos mentais que estarão na base do chamado “pensamento criativo”. Neste processo, dependente de variáveis cognitivas, situacionais e de personalidade, a dificuldade em se obter uma única definição conceptual de “criatividade” confere ao investigador, interessado em fazer uma abordagem deste conceito do ponto de vista diferencial, um desafio complexo dada a necessidade de se proceder à “medição” (avaliação) desta característica. Com efeito, na sociedade atual, o conceito de “criatividade” permite diferentes abordagens, o que torna complexo o seu processo de avaliação. Como avaliar então a criatividade?

E é ou não lícito avaliar a criatividade, quando subjacentes a este conceito como também ao de linguagem escrita, podem estar fatores relacionados com o meio sociocultural, o meio socioeconómico, a personalidade... os quais podem representar não estímulos mas constrangimentos ao desenvolvimento da capacidade criativa? No domínio da escrita, as dificuldades significativas na aprendizagem da linguagem escrita, decorrentes de fatores intrínsecos do indivíduo, tais como défices sensoriais ou problemas de linguagem ou, se existirem, ainda outras disfunções a nível

neuroológico, poderão estar também influenciadas por fatores extrínsecos que condicionam a aprendizagem das crianças neste domínio, como sejam as condições familiares, as diferenças culturais, o ensino inadequado ou insuficiente, entre outras (National Joint Committee on Learning Disabilities Definition, 1994).

Estas questões têm gerado muitas reflexões ao longo dos tempos, não havendo convergência de opiniões ou unanimidade, apesar de grandes referências na matéria, como Torrence (1990), terem proposto, com sucesso, testes de pensamento criativo, suscetíveis de avaliar esta competência.

Horta em “Círculos de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada” (1998,p.86), refere que para as várias sessões do Círculo de Estudos realizadas na Escola Básica 2+3 de Paula Vicente em 1994/1995, cujo projeto coletivo “decorreu no sentido de os professores introduzirem progressivamente estratégias de diferenciação pedagógica de forma participada pelos alunos garantindo o trabalho autónomo diversificado e contratado dentro dos espaços letivos das respetivas disciplinas” (in Relatório intercalar, IIE, Maio de 1995), e no que concerne à avaliação dos mesmos, partiu dos seguintes pressupostos:

A avaliação exercida pelo professor, apesar de subjetiva, deve ser sempre exercida com a lucidez possível. Para quê forjar resultados?

A avaliação dos conhecimentos deve ser acompanhada de uma avaliação dos processos.

A avaliação deve ser reguladora. Pode ser formativa não só para alunos, mas também para professores.

Em sociedade, a avaliação conduz à seleção e ambas são predominantemente realizadas a partir da escrita. (Horta, 1998:86)

No âmbito da criatividade na escrita, se considerarmos este conceito como uma competência global a atingir (com o domínio de técnicas de escrita e do funcionamento da língua, entre outras), possivelmente a sua avaliação objetiva tornar-se-á uma difícil ou inatingível tarefa. Porém, apesar de, aparentemente, ser impossível avaliar objetivamente produções escritas, não nos parece de excluir a avaliação da qualidade dos produtos por especialistas experientes e isentos, desde que se proceda a uma operacionalização da

definição que implique discriminar e descrever procedimentos ou métodos de medida. Nesta perspetiva, ajuizar sobre a qualidade de um texto criado implica, segundo Mancelos (2010,p.5), observar um conjunto de parâmetros que, de forma interligada, contribuam para o resultado final. Assim, por exemplo, numa narrativa, este autor aconselha a levar em linha de conta, numa avaliação, aspetos como a originalidade do tema, a solidez da estrutura, a adequação do ponto de vista do narrador, bem como o recurso a figuras de estilo, entre outros aspetos, numa perspetiva de avaliação contínua.

Numa outra abordagem, aparentemente dissonante da anterior, Cláudia Alexandra Silva, (2006) na sua dissertação de mestrado A Criatividade na Escrita dos Alunos de Língua Materna, afirma que só é possível avaliar a criatividade se a abordarmos na perspetiva de Reuter.

Com base nos três pontos enumerados por este autor, por si citados, considera que será viável avaliar não a criatividade de um texto entendido de forma global, (“geral”), mas processos criativos da língua concretos, previamente selecionados e trabalhados em aula, sempre de forma articulada com outras dimensões do ensino/aprendizagem da escrita. A título exemplificativo, apresenta a utilização de um grupo (elencado) de rimas, o domínio de recursos linguísticos (tais como a homonímia ou paronímia) ou ainda a capacidade de enriquecer um texto com recursos expressivos /estilísticos.

III - METODOLOGIA

1. NATUREZA DO ESTUDO

A investigação qualitativa tendo surgido como alternativa ao paradigma positivista e à investigação quantitativa, ineficazes na análise da subjetividade presente no discurso das pessoas (onde transparece a opinião, os sentimentos, as motivações, as atitudes e os valores delas), revelou-se naturalmente o método de investigação mais adequado ao objetivo do estudo. Ao permitir que o investigador desenvolva conceitos e chegue à compreensão dos fenómenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados, este método pareceu-nos o mais indicado e pertinente no âmbito do problema de investigação.

“Investigação–ação” é a designação, segundo Sousa, (2009: 95) de um tipo de estratégia metodológica de estudo que é igualmente levado a efeito pelo professor sobre a ação pedagógica desempenhada por si com os seus alunos. Por seu turno, Halsey (1972) cit. por Sousa refere-a como “uma intervenção em pequena escala na sala de aula e um estreito exame dos efeitos dessa intervenção.” O quadro referencial metodológico é nos dois casos o mesmo: o estudo da fenomenologia da situação pedagógica. Este procedimento pressupõe uma monitorização do processo por parte do professor que, face aos resultados obtidos, pode reformular ou ajustar a sua ação, de acordo com necessidades concretas e emergentes, não perdendo de vista o fim da investigação e o caminho que traçou.

Segundo Bogdan e Bikle (1994) a investigação-ação é um tipo de investigação aplicada, no qual o investigador se envolve de forma ativa na causa da investigação recolhendo informações sistemáticas que têm, em última análise, o objetivo de promover mudanças (Bogdan & Bikle; 1994,p.293).

A Investigação–ação foi o método escolhido, com um duplo objetivo: obter resultados nas duas vertentes: ação e investigação. Esta metodologia está vocacionada para a melhoria da prática nos diversos campos de ação e pressupõe o aperfeiçoamento das práticas, mediante as aprendizagens resultantes do estudo. Tratou-se de uma metodologia participativa e colaborativa, uma vez que permitiu a participação de vários intervenientes no

processo: técnicos, professores, alunos, especialistas e ainda órgãos decisores da escola.

É possível discriminar três modalidades neste tipo de estudo: a investigação ação técnica, prática e crítica.

Assume-se como uma metodologia dinâmica, uma vez que pressupõe o diagnóstico de um problema, a construção e a implementação de um plano de ação e, por último, uma reflexão sobre os dados e sua posterior integração.

Segundo B. Santos, “investigar” é “desocultar” (Santos, 2011) É assumir uma atitude de imparcialidade para investigar e procurar a verdade, a “essência” das coisas. Esta atitude passa naturalmente por não aceitar incondicionalmente o que nos é apresentado como uma “verdade” ou como conhecimento do senso comum.

O conhecimento científico e o conhecimento do senso comum divergem um do outro essencialmente no método.

Enquanto o conhecimento do senso comum assenta em fontes não científicas, discutíveis, fundamentadas no bom senso, ou na autoridade, o conhecimento científico, por seu lado, assenta numa metodologia científica que dá forma a um processo sistemático, preciso, ordenado, faseado e calendarizado, tendo o presente estudo obedecido a estes princípios.

Reiterando a ideia de que a investigação é um processo de “desocultação” que visa resolver problemas, o método implica uma série de procedimentos com vista à obtenção de uma resposta. Esses procedimentos passam pelas variáveis a ter em conta, pela recolha de elementos, pela construção de uma amostragem, pela escolha das pessoas que participam no estudo.

Ao basear-se essencialmente na observação de comportamentos e atitudes no decurso da ação pedagógica, apresenta uma dimensão empírica.

A investigação-ação afigurou-se ainda como a metodologia de investigação mais apropriada aos objetivos deste estudo por permitir, nomeadamente, conceber os métodos e as estratégias de aprendizagem mais apropriadas para o estímulo e desenvolvimento de um processo mental específico: “imaginar para criar.”

Como principais inconvenientes, esta metodologia carece do rigor científico de uma autêntica investigação experimental, não exercendo um controlo absoluto sobre as variáveis independentes.

Bogdan e Biklen, no seu livro *Investigação Qualitativa em Educação*, levantam a seguinte questão: “A investigação-ação é objetiva?” (Bogdan & Bikle; 1994, p.295) Na sua perspetiva, aqueles que conduzem a investigação-ação acreditam que a objetividade se relaciona com a integridade e com a honestidade posta no relato das descobertas (idem, p.295) e ainda com a recolha dos dados nas fontes e a obtenção das perspetivas de todas as partes envolvidas nas questões (ibidem, p.296)

Por outro lado, sendo a amostra do estudo restrita e portanto não representativa, os resultados dificilmente podem ser generalizáveis para além do contexto em que a investigação se desenvolveu.

Não obstante estas desvantagens, pareceu-nos ser esta a metodologia que mais se adequaria ao objetivo do estudo, ou seja, o ponto de partida que nos propusemos estudar.

Com esta investigação, pretendeu-se aumentar a compreensão sobre o tema/ problema, partindo da observação da população (diagnóstico) e da amostra.

O passo seguinte consistiu na planificação de um plano de ação conducente a uma reflexão (com a interpretação e integração) e, posteriormente, à ação.

Dada a natureza da problemática e sua subjetividade, o método de investigação que se vislumbrou mais eficaz para determinar o objetivo geral a atingir (Identificar estratégias para o desenvolvimento da imaginação/criatividade na escrita de crianças com DA não abrangidos pelo DL 3/2008) foi a investigação qualitativa, com entrevista semiestruturada e questões semiabertas (amostra de um especialista em escrita criativa, uma professora de Língua Portuguesa, um elemento da Direção Executiva, mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Multideficiência e uma professora de Educação Especial). O objetivo do estudo, essencialmente qualitativo, e o número reduzido de participantes sugeriram que os dados recolhidos fossem de natureza descritiva, obtidos através de entrevista e ainda

de observação de aulas e posterior análise dos dados registados de forma sistemática, aquando da intervenção.

De acordo com Bogdan e Bikle (1994), a abordagem qualitativa requer da parte dos investigadores o desenvolvimento de empatia para com as pessoas que entram no estudo e que estes façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista, os mundos dos sujeitos, e determinar com que critério eles o julgam (idem,p.287). Este pressuposto foi tido em conta no presente estudo como forma de obviar o complexo processo de abordagem qualitativa.

2. PLANO METODOLÓGICO

A opção metodológica subjacente a este estudo é a de investigação ação, encontrando-se estruturada em três etapas.

A sua implementação implica uma primeira fase de pesquisa e fundamentação teórica que leva à estruturação de uma série de conceitos a ter em mente na construção dos guiões de entrevista e na estruturação conceptual do estudo. Após a recolha de dados das entrevistas, faz-se a análise de conteúdo das mesmas, de modo a obter informação consistente que oriente a intervenção. Procura-se saber como e o quê implementar na segunda fase do estudo: a etapa da intervenção. Durante a intervenção, são recolhidos dados das observações assim como artefactos, nomeadamente trabalhos realizados pelos alunos.

Esta fase da ação é fundamental, pois agimos sobre a amostra e obtemos resultados a analisar posteriormente, procurando resposta às questões de investigação. Contudo, apesar da importância de se preverem os passos concretos a dar, defende Quivy que o rigor no controlo epistemológico de trabalho não pode ser confundido com rigidez na aplicação dos métodos, os quais devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade em função dos objetivos da investigação, do seu modelo de análise e das suas hipóteses (2003). Na perspetiva deste especialista, cada vez mais o processo de

investigação, em alternativa a um conjunto de receitas precisas, numa ordem predeterminada, consiste em inventar, pôr em prática e controlar um dispositivo original que beneficie da experiência anterior dos investigadores e responda a determinadas exigências de elaboração (idem, p. 233).

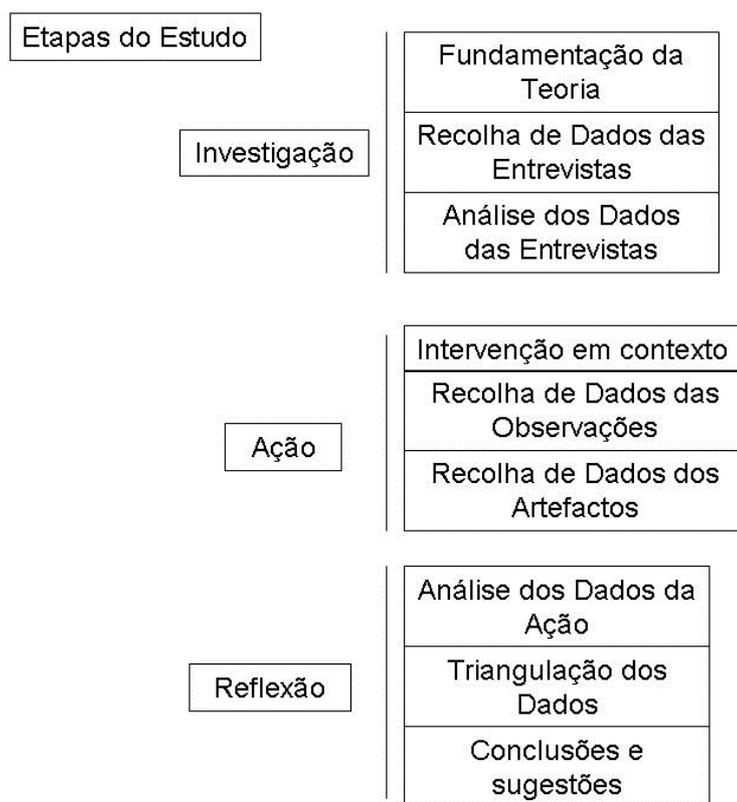
O recurso à imaginação e à experiência do investigador, defendido por Quivy (2003,p.234), a par da rejeição de uma atitude rígida, permite conduzir a investigação de uma forma flexível. Enquanto elemento integrante do processo e decisor, o investigador ao iniciar o estudo no terreno e ao debruçar-se sobre grupos específicos, cujos comportamentos e interações tenta captar, vai deparar-se com múltiplas dificuldades, confrontar-se com a necessidade de fazer escolhas, com problemas de amostragem, etc.

Conscientes que um plano de investigação, em virtude destes fatores, pode e deve ser continuamente adaptado, recorrendo à nossa experiência e apreciação, procurou-se conduzir a investigação com rigor, mas também com imaginação e flexibilidade, de modo a obter a necessária coerência, resultante de um conjunto de procedimentos eficazes e pragmáticos: “O Verdadeiro rigor não é sinónimo de formalismo técnico. O rigor não incide primordialmente sobre os pormenores da aplicação de cada procedimento utilizado, mas sim sobre a coerência do conjunto do processo de investigação e o modo como ele realiza exigências epistemológicas bem compreendidas.” (idem,p. 234). Este autor apresenta a *field reserarch* (ou estudo no terreno) como um exemplo de um procedimento que, para além de não ser linear, “decorre de um pragmatismo metodológico cujo fulcro é a iniciativa do próprio investigador e cujo lema é a flexibilidade” (ibidem,p. 234).

Finalmente, na terceira fase do estudo, fase de reflexão, é feita a análise dos dados recolhidos na fase de implementação, triangulam-se os dados com os dados recolhidos nas entrevistas e com a componente teórica, de modo a inferir, a procurar resultados esclarecedores e a tirar conclusões.

Estas etapas podem ser esquematizadas do seguinte modo:

Quadro 1- Etapas do Estudo



2.1. População

Qualquer investigação pressupõe a recolha de dados que irão constituir a informação visada pelo investigador. Segundo Hill e Hill, citado por Sousa e Baptista (2000), ao conjunto total de casos sobre o qual se pretende retirar informações, dá-se, em investigação, o nome de “população” ou “universo” (Sousa & Baptista, 2000:72). Neste estudo, a população visada para uma intervenção (com recolha de dados e sua análise) foi a identificada anteriormente, no ponto 3. (O PROBLEMA – EXPLICITAÇÃO E RELEVÂNCIA DA SITUAÇÃO): os alunos do CA do Agrupamento, do 7º ano, com necessidades educativas não permanentes /dificuldades de aprendizagem, não abrangidos pelo DL nº 3 de 2008, de 7 de Janeiro, na disciplina de Língua Portuguesa.

“Quando, na planificação de uma investigação em educação, se define o problema que a origina, imediatamente se coloca a contextualização humana à

qual se destina. Que pessoas beneficiarão dos novos conhecimentos pedagógicos advindos da investigação? A que pessoas se destina a resposta dada ao problema?” (Sousa, 2009,p.64). A pertinência destas questões e a procura de respostas ajuda sem dúvida a limitar o universo de alunos e professores em causa. “ A própria definição do problema da investigação (...) encontra-se indissociavelmente ligada à escolha da população e à sua caracterização, uma vez que os dados obtidos deverão ser generalizados a essa população” (idem, 2009,p.65).

Nesta medida, o estudo dirigiu-se apenas aos alunos do 7º ano de L.P., (CA) do Agrupamento, cerca de trinta, sem prejuízo de uma generalização dos dados que permita uma validação externa, pelo facto de os dados obtidos poderem ser extrapoláveis a uma população mais abrangente. Relativamente aos professores de LP que poderão beneficiar da generalização e/ou divulgação dos dados, estes perfazem aproximadamente um total de 20 na escola sede. Sousa (2019) refere que “Investigações a nível da sala de aula, de atuação de um dado professor, de comportamento dos alunos de uma turma (...) ou outras situações de reduzida população, são geralmente consideradas em investigação em educação apenas como ponto de partida para investigações de mais lata população” (idem, 2009,p. 65).

Contudo, apesar desta premissa, a expectativa de que os resultados desta investigação contribuam para beneficiar uma população mais lata e possam desencadear estudos mais abrangentes, esteve presente durante todo o processo.

2.2. Amostra

“A amostra é (...) uma parte da população, possuidora de todas as características desta, representando-a na sua totalidade” (Sousa, 2009,p.65).

A amostra para ser representativa deve apresentar características idênticas às da população ou universo, ou seja, segundo Sousa, a escolha dos sujeitos deve ser efetuada por um processo de amostragem tal que todos os elementos da população tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra. Por outro lado, e segundo o mesmo autor, a dimensão da amostra

deve ter uma amplitude proporcional à dimensão da população, cujas características devem estar contidas na amostra, também com a mesma proporcionalidade.

Embora a opção da amostra probabilística permitisse extrapolar com confiança para o universo os resultados obtidos a partir da amostra, tornando-se mais fácil demonstrar a representatividade da mesma, assim como calcular estatisticamente o grau de confiança com o qual as conclusões tiradas da amostra se aplicam ao universo, optou-se por uma amostra propositada. Esta opção deveu-se ao facto de ter sido necessário identificar, num leque de 17 alunos, aqueles que reuniam as características requeridas para poderem integrar a amostra.

Apresentamos, seguidamente, um quadro relativo à Caracterização da amostra dos alunos selecionados, por conveniência. Deste quadro constam as medidas educativas aplicadas no ano letivo 2011/2012 e, noutra coluna, as razões aferidas pela diretora de turma e professora de Educação Especial para que os alunos continuem a integrar o PCA. Estes alunos, como se pode constatar, foram sinalizados como apresentando dificuldades de aprendizagem e/ou problemas cognitivos moderados, não tendo sido abrangidos pelo DL 3/2008, de 7 de janeiro. Os alunos que beneficiam, nesta turma, das medidas previstas neste diploma, nomeadamente dos apoios, por apresentarem necessidades específicas ou limitações significativas ao nível da atividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas de várias ordens, foram excluídos da amostra por não caberem no âmbito da problemática do presente estudo.

Tabela 1 – Grelha de caracterização da amostra

Nº	Data Nasci.	Medidas educativas do ano anterior	Razões para continuar a integrar o PCA
4	6/11/2000	Adequações Curriculares Testes diferenciados, mais curtos, de resposta rápida e pouco complexa.	Aluno oriundo da Guiné Bissau. Aluno com algumas dificuldades; fraca atenção e concentração; comportamento irregular
5	08/12/1999	Adequações Curriculares; Testes diferenciados, mais curtos, de resposta rápida e pouco complexa.	Aluna oriunda da Guiné Bissau. A aluna ingressou o percurso escolar em Portugal no ano letivo 2011/2012. Algumas dificuldades cognitivas.
8	20/04/1998	Adequações Curriculares; Testes diferenciados, mais curtos, de resposta rápida e pouco complexa. APA a LP.	Uma retenção no 5º Ano. Aluno oriundo do Brasil. Desmotivação e algumas dificuldades de aprendizagem. Aluno desatento.
9	02/04/1999	Adequações Curriculares; Testes diferenciados, mais curtos, de resposta rápida e pouco complexa.	Uma Retenção (3ºAno) Aluno com problemas de aprendizagem; Desatento. Comportamento irregular.
10	09/11/1998	Adequações Curriculares; Testes diferenciados, mais curtos, de resposta rápida e pouco complexa.	Duas Retenções repetidas (2ºAno) Ingressou no 5º Ano, tendo adquirido apenas competências do 3ºAno. Algumas dificuldades de aprendizagem.
11	23/08/1999	Adequações Curriculares; Testes diferenciados, mais curtos, de resposta rápida e pouco complexa.	Uma retenção (5º Ano). Aluna com algumas dificuldades cognitivas.
12	21/05/1995	Adequações Curriculares; Testes diferenciados, mais curtos, de resposta rápida e pouco complexa.	Aluna oriunda da Guiné Bissau. Ingressou o percurso escolar em Portugal no ano letivo 2011/2012. Algumas dificuldades cognitivas.
14	03/06/1999	Adequações Curriculares; Testes diferenciados, mais curtos, de resposta rápida e pouco complexa.	Uma retenção (5ºAno). Aluno com algumas dificuldades cognitivas. Comportamento irregular. Desmotivado para algumas tarefas escolares.

15	26/01/1998	Adequações Curriculares; Testes diferenciados, mais curtos, de resposta rápida e pouco complexa.	Uma retenção (2ºAno). Aluno com dificuldades de aprendizagem. Aluno em avaliação psicológica. Graves problemas de comportamento. Dificuldades de concentração.
16	9/19/2000	Aluno com algumas dificuldades; comportamento irregular.	Aluno com algumas dificuldades de aprendizagem; fraca atenção concentração; comportamento irregular.

Por se tratar de um estudo misto, a decorrer durante o primeiro e segundo períodos letivos, importou, numa fase de investigação, selecionar e constituir uma amostragem representativa de especialistas a inquirir (amostra de conveniência). Optou-se - dada a natureza do estudo, os critérios definidos e os objetivos da recolha - por proceder a uma cuidadosa seleção de professores, de entre o universo de professores do Agrupamento. Como neste universo não existia um especialista em Escrita Criativa, foi necessário seleccioná-lo noutra contexto (Universidade Nova de Lisboa).

Relativamente ao número de pessoas inquiridas, optámos pelas quatro por nos parecer que as informações obtidas, embora com uma certa margem de erro, pudessem ser generalizadas a todo o universo (professores de LP do Agrupamento).

As pessoas entrevistadas foram um especialista da área da Escrita Criativa e três professores do Agrupamento: professora do Grupo 300, Mestre em Ciências da Educação, na área de Multideficiência, com funções executivas- Vice Diretora do Agrupamento; Coordenadora do Departamento Curricular de Línguas e a professora de Educação Especial.

2.3. Contexto

O Agrupamento X, conforme descrição contemplada no seu Projeto Educativo, situa-se na zona nordeste do concelho de Cascais e serve uma população de nível socioeconómico baixo e com características particulares que advêm de ter no seu território cerca de 70% dos bairros de realojamento do Concelho de Cascais. O seu Projeto Educativo assume como missão prestar um serviço educativo que seja reconhecido, interna e externamente, como sendo de qualidade, na procura permanente de melhorar a qualidade das aprendizagens das crianças e jovens que frequentam as escolas do agrupamento, procurando melhorar o trabalho pedagógico de cada professor a partir da reflexão conjunta sobre as práticas e da produção de conhecimento, assegurando deste modo uma real igualdade e equidade de oportunidades que permita formar cidadãos democráticos, críticos, solidários e capazes de conviver com e na diversidade.

No Agrupamento, a constituição de turmas de Currículo Alternativo visou preencher algumas lacunas ao proporcionar a determinados alunos em risco ou com dificuldades de aprendizagem o acesso a *curricula* mais adaptados às suas necessidades e sobretudo aos seus interesses.

O Agrupamento dispõe de turmas de currículo, com uma vertente vocacional, nas áreas de Desporto, Oficina de Artes e Oficina Ecológica, criadas após diagnóstico, realizado em sede dos Conselhos de Turma, das dificuldades sentidas e após definição das necessidades e interesses dos alunos. Estas vertentes procuram tornar mais práticas áreas que possibilitem aos alunos o saber-fazer. A escola oferece igualmente Cursos de Educação e Formação (CEF), no âmbito dos programas do Ministério da Educação e do Instituto do Emprego e Formação Profissional.

No ano letivo 2012-2013, o desafio do Projeto Fénix - Mais Sucesso Escolar, cujos princípios se enquadram na Missão do Agrupamento, foi assumido como mais um contributo para a tão desejada disponibilização de igualdade de oportunidades para as crianças e jovens matriculadas nas

escolas do Agrupamento. Desenvolvendo-se já no agrupamento uma estratégia e um conjunto de ações que visam a promoção do sucesso escolar, a principal razão da adesão ao projeto Fénix foi o de ele poder funcionar como ponte para a participação numa rede mais alargada de partilha e de sustentação. Esta tomada de decisão, ao ser articulada com outros agrupamentos do concelho, teve também como objetivo o poder criar-se uma espécie de estrutura local não formal do projeto numa lógica de ação que implicou conversar e negociar com agrupamentos que partilham a mesma visão para uma escola pública de qualidade, num concelho onde a oferta do ensino particular abrange cerca de 50% da população escolar, sobretudo a socialmente mais favorecida.

No que se refere à componente não letiva, a escola proporciona a possibilidade de participação em vários projetos e clubes, nas mais variadas áreas, do interesse dos alunos, como por exemplo: Música, Informática, Português e Teatro. O objetivo é cativar os alunos, dotá-los de competências e impedir o abandono escolar precoce, com as consequências que daí advêm.

No âmbito da formação, uma das principais preocupações do Agrupamento é a consciencialização dos agentes educativos no que concerne aos desafios do ensino e às capacidades necessárias para trabalhar com alunos de raízes culturais e linguísticas diferentes, como é o caso de uma grande percentagem dos alunos do universo escolar do Agrupamento.

“As crianças com NEE também precisam dos serviços de outros profissionais que deverão receber formação na sua área de especialização (...), assim como ter capacidades para trabalhar centrando-se na família e sabendo respeitar a sua cultura. Deste modo, a formação nesta área é essencial para o sucesso das experiências inclusivas.” (Odom, 2007,p.126) Na opinião deste autor, os educadores devem procurar conhecer não só os valores como também o sistema de crenças dos seus alunos. Deverão esforçar-se por conhecer igualmente outros aspetos relevantes, como os estilos de comunicação e de intercâmbio de informações dos alunos e das famílias com diferentes pontos de vista. “Tais pontos de vista deverão reflectir-se e ser respeitados na aula.” (idem: 2007:126).

Nesta perspetiva, as diferenças culturais e linguísticas não têm que funcionar necessariamente como obstáculos às interações e à comunicação

eficaz. “ (...) começar por uma declaração de intenções e apoiar de modo ativo as crianças e as famílias com origens e capacidades diversas é um primeiro passo essencial.” (ibidem,2007:127).

No Agrupamento x, estas preocupações e a consciência de que é necessário agir neste domínio estão presentes diariamente na ação educativa, por parte dos vários agentes, por forma a combater a exclusão e a promover o sucesso educativo, objetivos que, de acordo com indicadores de avaliação do trabalho do Agrupamento (avaliação externa), têm sido alcançados.

Partindo destes diferentes interesses e conhecimentos, construir a aprendizagem onde o professor pretende chegar, assente em valores fundamentais que deverá veicular, contribuindo para uma educação para a solidariedade, liberdade e respeito pelas diferenças, num aprendizado de vivência conjunta é o desafio que se coloca aos professores que com estes alunos lidam diariamente. Estes têm a oportunidade de aprender sobre novas ideias, culturas, palavras, sistemas linguísticos e estilos de vida. Ao efetuar-se, a inclusão, para além de proporcionar novos níveis de conhecimentos, também proporciona aos docentes novas oportunidades de apurarem as suas técnicas e capacidades de ensino e de adquirirem novos níveis de informação (Odom,2007,p. 128).

Nesta perspetiva, a diversidade na escola acarreta consigo fantásticas oportunidades de crescimento para os profissionais e também novos e estimulantes desafios, oferecendo-nos a oportunidade de nos tornarmos líderes da mudança (idem,2007,p.128).

O Projeto Curricular do Agrupamento X não pode deixar de se integrar no eixo comum que constitui o currículo nacional. Porém, no sentido de garantir mais e melhores aprendizagens para todos, constituíram-se como orientações curriculares da escola, as seguintes:

Melhorar a eficácia dos serviços especializados de apoio educativo – Serviço de Psicologia e Orientação Escolar (SPO) e Núcleo de Apoio Educativo (NAE) – tornando-os em veículos de uma escola mais inclusiva, facilitadora de uma justa e efectiva igualdade de oportunidades. Privilegiar as modalidades de Oficina, Projecto e Círculo de Estudos na **Formação do Pessoal Docente (PD) e Não Docente (PND)** nas áreas apontadas no presente PE como estratégicas para a escola e continuar a acarinhá-la existência de Núcleos de Estágio.

2.4. Recolha de dados

Bogdan e Biklen (1994) consideram que quando se conduz uma investigação-ação devem designar-se as provas recolhidas por “dados” (1994,p. 298) tornando-se imperativo ser sistemático, completo e rigoroso nessa recolha (idem,p. 299).

Para se poder proceder à recolha de dados, neste estudo, foi necessário criar diversos instrumentos de recolha de dados. Assim, na primeira etapa do estudo, em que se realizaram entrevistas, foi necessário criar guiões de entrevistas e os protocolos das mesmas. Para a análise de conteúdo das entrevistas, foi necessário criar grelhas de análise com categorias e dimensões de análise. Na segunda etapa do estudo, foi necessário criar materiais e suportes de escrita a serem utilizados pelos alunos, documentos de registo das notas de campo, grelhas de análise dos trabalhos realizados e grelhas síntese dos dados analisados.

Obter o *feedback* dos alunos após a intervenção, sondar a sua adesão e motivação, foi igualmente um objetivo importante com impacto na análise dos dados e na assunção de conclusões, pelo que considerámos pertinente a aplicação de uma grelha de auto avaliação relativa à participação dos alunos na oficina de escrita. Para o tratamento dos dados contantes deste instrumento, optámos por proceder à construção de gráficos, os quais apresentaremos maias adiante.

2.4.1. A entrevista semiestruturada

Ghiglione e Matalon (1985), citados por Sousa, (2009,p.247), definem a entrevista como “ um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinadas, implicando a presença de um profissional e um leigo”. Este instrumento permite que, para além das perguntas e respetivas respostas, se coloquem os porquês e os circunstanciais

esclarecimentos que permitam “uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes” (Sousa, 2009,p. 247).

Na conceção deste instrumento, cujo objetivo lato é obter informações sobre determinado assunto, há que determinar outros objetivos mais específicos, antever as vantagens do instrumento e as desvantagens e o modo de entrevistar. Todos estes aspetos estiveram subjacentes à construção dos instrumentos tidos por mais apropriados.

Para responder à questão de partida, tendo em conta a natureza do estudo e abordagem qualitativa do mesmo, impôs-se a elaboração do Guião e do Protocolo da entrevista, instrumentos estes que devem carecer de propósitos bem definidos, relacionados intimamente com o tema do estudo e com os objetivos pré-definidos. Nestes instrumentos, em apêndice, procurou-se não só caracterizar sucintamente a pessoa entrevistada, como colocar questões que permitissem aceder ao conhecimento dos atos, das ideias e opiniões, e ainda das expectativas dos entrevistados. As questões foram formuladas de modo a dar liberdade ao entrevistado, condicionando, no entanto a extensão da resposta e a fuga ao tema. Apesar de uma ou outra questão permitir maior liberdade, possibilitando que o entrevistado se exprimisse com mais detalhe, a maior parte das questões foram formuladas de modo a restringir o discurso do interlocutor (questões semiabertas). Para a elaboração do guião da entrevista, tiveram-se em conta os seguintes aspetos:

- 1) A descrição do perfil dos entrevistados;
- 2) A definição do propósito da entrevista;
- 3) O número de questões (dimensão da entrevista);
- 4) A pertinência das questões relativamente à experiência/função/cargo do entrevistado;
- 5) A adequação das perguntas ao tema do estudo.

Antes da entrevista, procedeu-se a marcações (local, data, hora) e informou-se explicitamente o interlocutor sobre o nosso objetivo.

No momento da realização da entrevista, os procedimentos foram igualmente importantes, tendo havido a preocupação com a criação de um ambiente propício ao desenrolar da conversa, com a gestão temporal e com um bom nível de registo áudio, procedendo-se posteriormente ao registo escrito. As entrevistas decorreram num ambiente de cordialidade e de confiança, nas instalações do Agrupamento e da UNL, assegurando-se aos entrevistados a importância do trabalho a ser desenvolvido e apelando-se à construção de conhecimento através da sua colaboração.

2.4.2. Validação dos instrumentos

Relativamente à validação dos instrumentos, para além da desejável triangulação dos dados (utilizada para validação dos guiões das entrevistas), recorreu-se ainda ao *feedback* dos participantes no estudo. A validação por pares (*peer examination*), e pelo orientador, com a auscultação da sua opinião também nos pareceu útil e válida, tendo sido levada a cabo, nomeadamente no que diz respeito aos protocolos das entrevistas e às grelhas de observação sistemática a utilizar na intervenção. Estes procedimentos tiveram como pressuposto a ideia de que, numa primeira fase da investigação-ação, importa ouvir a opinião dos especialistas e dos pares (*peer examination*) relativamente aos instrumentos criados, pelos benefícios e contributos importantes que daí podem advir.

As propostas prévias dos protocolos das entrevistas foram sujeitas à apreciação de uma docente de Língua Portuguesa, Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, Mestre em “Ensino do Português Língua segunda/Língua Estrangeira” pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da U.N.L. e formação na área da Escrita Criativa com Fernando Pinto do Amaral, na Faculdade de Letras de Lisboa.

Foram reformuladas algumas questões dos protocolos, de modo a focarem apenas os aspetos mais relevantes e a restringir o tema (apenas a “escrita” e não a “leitura” e a “escrita”, como primeiramente se tinha delineado). De um modo geral, a apreciação foi positiva, tendo sido feitos alguns ajustes

consensuais. As principais alterações foram feitas no protocolo da entrevista a realizar à professora de Educação Especial e foram as seguintes:

No protocolo inicial referente à entrevista à Professora de Educação Especial, constavam questões do âmbito do ensino da Língua Portuguesa não direcionadas à pessoa em causa, ou seja, abrangentes de mais. Depois das sugestões da Mestre inquirida, reformularam-se as questões do 3º Bloco, de modo que as mesmas refletissem o papel e a experiência da entrevistada no domínio da inclusão dos alunos com DA, ao nível da Língua Portuguesa.

Nos restantes protocolos, restringiu-se o campo de atuação à *escrita* e não à *interpretação /leitura*, como inicialmente se tinha delineado e, em alguns casos alterou-se a sequência das questões.

Os protocolos foram ainda alvo de uma aceitação tácita por parte dos inquiridos, que tiveram acesso às questões com alguma antecedência.

Relativamente aos instrumentos concebidos para a intervenção/observação e ainda para a recolha de dados, optou-se por auscultar não só a opinião dos pares, nomeadamente da PLNM da turma, colaboradora no âmbito do presente estudo, como também do orientador.

2.4.3. A observação como técnica de recolha de dados

“Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final ou organizador e dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele” (De Ketele, 1080,p. 27, citado por De Ketele, 1993:23).

Constituindo-se como um processo orientado por um objetivo final ou organizador do próprio processo, a observação visa a familiarização com uma situação, a observação de um fenómeno, a recolha de informação orientada em função do objetivo. “Quanto mais claro e explícito for este objetivo, mais facilitado será este acto de selecção, mais circunscrito se tornará o objeto sobre o qual incide a nossa atenção” (idem:1993,p.24).

A observação participante, na qual o observador é também ator, tem, com efeito, como objeto principal comportamentos observáveis,

correspondendo a uma fase exploratória. De Ketele define, no seu sentido lato, a observação como “o resultado codificado do acto de observar seguido do acto de interpretar, o que pressupõe, para o especialista ou para o investigador, a referência a um quadro teórico (referencial) ”(ibidem,p.26).

A observação, constitui-se efetivamente como uma técnica de recolha de dados que exige a presença do investigador no local da recolha dos mesmos. Pode recorrer a métodos categoriais, descritivos ou narrativos. Os métodos categoriais recorrem a unidades de observação predefinidas, como, por exemplo, grelhas de observação com categorias já inseridas, as quais deverão refletir as atitudes e os comportamentos observáveis pelo investigador. Este, enquanto observador participante, é o principal instrumento de observação. Ao integrar o meio que pretende investigar, acede às diferentes situações, recolhendo os dados (sobre ações) aos quais um observador externo não tem acesso.

Enquanto técnica de investigação qualitativa, a observação participante permite ao investigador integrar-se nas atividades/situações/vivências, realizando um trabalho de campo, no qual o registo dos acontecimentos, de acordo com a sua leitura, é facilitado (optando-se normalmente pela descrição narrativa, na qual uma certa reflexão, condicionada pela sua experiência e conhecimento da amostra, surge naturalmente).

Foi esta linha mista a escolhida para o desenvolvimento do presente estudo, por considerarmos que apresenta múltiplas vantagens relativamente a outras.

Por outro lado, ao debruçarmo-nos sobre um processo (o seu desenvolvimento e os seus efeitos), inevitavelmente a escolha recaiu sobre uma observação longitudinal.

Deste modo, procedeu-se a uma observação participante e a uma análise documental que nos permitiram não só ter acesso aos processos (em situação de interação), recolha de dados e de opiniões, como também compreender o problema, fazendo o registo de dados através de uma descrição narrativa. Na recolha dos dados (descritivos), assim como no seu registo, o nosso papel e responsabilidade assumiu grande importância, na medida em que a validade e fiabilidade dos mesmos dependiam da nossa

sensibilidade e atuação em contexto, ao tentar interpretar os significados atribuídos às palavras e aos acontecimentos, a partir de padrões resultantes da recolha dos dados. No entanto, e para um maior rigor, propusemo-nos recorrer a algumas formas de validar e tornar fiável a investigação, nomeadamente através da descrição pormenorizada dos processos de recolha de informação, da auscultação do parecer e opinião dos participantes quanto aos resultados do estudo (*feedback*), da triangulação de dados e da validação, por pares, das metodologias a utilizar.

Numa metodologia qualitativa como a que esteve em causa, os critérios de objetividade, medem-se em função da fidelidade e validade das nossas observações. Nessa medida, no terreno, preocupámo-nos em reforçar a validade da investigação através de uma permanente interação com os intervenientes/ o grupo e da triangulação das nossas conclusões e das dos restantes elementos, não descurando a documentação de todos os procedimentos.

Para registo de objetivos, metas, informações, as grelhas de observação constituem, sem dúvida, uma boa opção, sendo necessário proceder-se à análise documental a partir da respetiva recolha de dados. Nesta medida, pareceu-nos plausível e adequado a este estudo o recurso a grelhas de observação formuladas em função das características e número de alunos, e posterior análise documental (descrição narrativa).

O desenvolvimento de hábitos de observação do grupo e dos alunos com dificuldade no contexto desse grupo, através do registo de incidentes significativos ou de grelhas específicas, por exemplo, ajuda a avaliar mais criteriosamente, essa prática, o que permite reajustá-la, quando necessário com mais segurança. (Silva, 2011,p.4)

Para a recolha da informação, optou-se por uma observação direta, participante, utilizando um guião de observador que permitiu ao investigador ter acesso direto, enquanto professor titular da turma, à informação disponibilizada pela amostra.

Considerou-se, como já foi referido antes, incontornável para a intervenção a conceção e construção de uma grelha de observação sistemática que permitisse o registo da frequência dos comportamentos pretendidos.

Contudo, relativamente à observação da progressão dos comportamentos por parte do grupo de alunos previamente definido, optou-se por fazer, mais tarde, um outro tipo de registo, formalizado em gráficos de barras, uma vez que a grelha é válida apenas para uma sessão/intervenção, não sendo, pois, possível fazer-se a análise da progressão nesse curto espaço de tempo.

Ponderou-se, igualmente, o preenchimento individual de uma grelha de observação por aluno, a qual inequivocamente imprimiria maior fiabilidade ao estudo. Todavia, por razões pragmáticas e realistas, optou-se pelo preenchimento da grelha de observação aplicada ao grupo, enquanto um todo. Esta opção, ainda que questionável, afigurou-se-nos a mais viável, dado que o investigador teria que impulsionar e gerir, em simultâneo, uma multiplicidade de ações inerentes ao processo criativo, como, por exemplo, a explicitação de objetivos, a motivação, a produção, a gestão do tempo, a interação, a avaliação (formativa), a divulgação e a observação, através do registo escrito dos comportamentos dos alunos. Por outro lado, o preenchimento de uma grelha por aluno, ao longo das 13 sessões, pareceu-nos impraticável, pela multiplicidade de grelhas de observação a analisar que daí resultaria, implicando um tratamento estatístico que iria muito para além das reais questões do estudo, uma vez que seriam primordialmente os produtos (dados escritos) a fornecer-nos as informações e as inferências de que necessitávamos.

Ao enveredar por este caminho, decidiu-se valorizar, na análise, a 6ª e a 7ª dimensão e respetivos itens de observação, por corresponderem à produção propriamente dita, portanto disponível nos produtos dos alunos (realizações escritas), passíveis de uma análise posterior.

Com efeito, a estratégia de recolha de informações desenvolvida comportou, porém, para além da observação direta dos comportamentos dos alunos, com o registo dos mesmos, uma observação indireta através da análise documental, estudo que poderá assumir diversas formas, dependentes de aspetos como a sua natureza, a quantidade de documentos, o objeto e a finalidade da investigação. Nesta linha, resultante das estratégias implementadas, obtivemos documentos escritos em número significativo, impeditivo de uma análise exaustiva, o que determinou o tipo de análise

realizada: uma análise por amostragem ou por seleção. No que se refere ao objeto (comportamentos observáveis) e à finalidade da investigação (determinar que estratégias aplicar para atingir o objetivo visado), estes aspetos sugeriram a necessidade de um estudo centrado num plano prévio de trabalho, laboriosamente fundamentado em dados empíricos, com tratamento posterior.

2.5. Instrumentos utilizados na intervenção

Para determinar em que medida uma intervenção, assente em estratégias conducentes ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade na escrita dos alunos com DA, resulta em conhecimento no âmbito da problemática escolhida, importou proceder-se à construção de instrumentos adequados ao objetivo em vista, tendo como referência as Metas definidas pelo M.E.

Este processo de construção de instrumentos implica naturalmente o domínio dos processos subjacentes não só à escrita, como também à leitura e um conhecimento aprofundado das características da amostra dos alunos. Manifestando-se a criatividade de forma tão diversa, torna-se difícil estimulá-la, e sobretudo avaliá-la.

Contudo, as funções criativas, controladas pelo hemisfério direito do cérebro, pouco utilizado, são passíveis de serem estimuladas e avaliadas. Explorar as partes do cérebro subutilizadas com exercícios lúdicos pode ser um bom início para induzir a criatividade, sendo possível, neste contexto, utilizar exercícios concebidos com o objetivo de melhorar e reconhecer as nossas próprias capacidades ou dotes artísticos. Neste domínio, os testes disponíveis na atualidade procuram, por norma, determinar se estão presentes aspetos como espontaneidade, qualidade e originalidade das respostas (ou fluidez, flexibilidade e originalidade) das respostas.

Neste âmbito, Carter (2012) propõe, no seu livro Testes de Inteligência e Personalidade, um conjunto de exercícios com esta dupla função, acompanhados da respetiva avaliação.

A prévia avaliação inicial dos alunos pareceu-nos essencial. Optou-se pelo diagnóstico, antes da observação, por nos parecer que este tipo de ferramentas pode ser útil, ao permitir uma maior consciência do problema/capacidade criativa junto da população alvo do estudo. Apresenta-se, em anexo, uma proposta de exercício do autor mencionado que foi utilizada com a finalidade já explicitada (Carter, 2012,p.149).

Após esta intervenção, cujos resultados são apresentados infra, constatou-se que a observação participante se constituía como um dos passos fundamentais e incontornáveis na investigação que se pretendeu levar a efeito. Esta técnica de investigação qualitativa permite compreender e monitorizar o desempenho dos alunos durante o processo, permitindo o registo dos acontecimentos, enquadrados pelas particularidades do contexto educacional, e a reformulação da linha de ação traçada em função de reflexões decorrentes da observação de cada sessão (**Ação** → **Reflexão** → **Ação**).

Tal como referido anteriormente, foi necessário construir uma grelha de observação sistemática dos comportamentos dos alunos da amostra. Assim, foi necessário definir previamente as dimensões a observar e os itens que se pretendia em cada dimensão, depois foram definidas as frequências numa escala de 1 a 5 com a correspondente classificação qualitativa que se apresenta seguidamente:

Quadro 2 - Escala de Frequências

MB	B	S	I	F
5	4	3	2	1

As dimensões identificadas na tabela são as seguintes: Predisposição para a oficina de escrita; Relação com o lúdico; Cooperação com o professor; Cooperação entre os colegas; Motivação na realização das atividades;

Progressos no processo criativo; Capacidade de aperfeiçoar/reescrever os trabalhos; Avaliação (auto/heteroavaliação).

Os itens de observação para a primeira dimensão são: Demonstram uma postura aberta e receptiva, Verbalizam frases indiciadoras de motivação; para a segunda dimensão os itens são: Revelam curiosidade, manifestam sinais de entusiasmo e interesse; para a terceira dimensão os itens são: Seguem as diretrizes fornecidas pelo professor, nomeadamente no que diz respeito à planificação e textualização dos trabalhos, Utilizam o tempo de forma organizada; para a quarta dimensão os itens são: Mostram-se responsáveis pelo progresso do seu grupo de trabalho, Respeitam os direitos, as opiniões e o desempenho dos colegas; para a quinta dimensão: Procuram aprofundar os seus conhecimentos, Mobilizam pré-requisitos; para a sexta dimensão: Evidenciam imaginação e originalidade na mobilização de recursos e na textualização, Revelam independência e autonomia nas suas concretizações; para a sétima dimensão: Aperfeiçoam os textos em função das sugestões do professor/par/grupo, Intervêm com interesse no processo de reformulação linguístico (suprimindo, acrescentando, substituindo e deslocando) de acordo com indicações do professor; para a oitava dimensão: Mostram ter consciência dos seus progressos e dos progressos dos pares, Revelam sentido crítico construtivo.

Na sua formulação, procurou-se ter em conta aspetos importantes como a inclusão de um número reduzido de comportamentos (correspondentes às dimensões observadas e aos itens de observação), embora, ainda assim, se tenham considerado oito pela sua pertinência; a possibilidade de permitir o registo simples e rápido e um fácil manuseamento.

Encontra-se em apêndice (Apêndice VI) um exemplar da grelha de observação sistemática aplicada à amostra.

Ainda no domínio da metodologia, assentes em aspetos como pré requisitos pouco consistentes, interesses/ motivações, e ritmo de trabalho dos alunos, formularam-se outras ferramentas, nomeadamente textos de apoio que pudessem servir de modelo ao objetivo de determinada atividade ou tarefa (Anexo II: Exemplo de texto modelo); folhas específicas para as produções textuais, delimitando-se espaços para observações do professor; e ainda folhas

facilitadoras do trabalho de planificação (com as três partes correspondentes à introdução, desenvolvimento e conclusão delimitadas).

Tal como sugerido por um dos entrevistados, proporcionou-se pontualmente o contacto com outras formas de arte, mais concretamente com a música, com o objetivo de estimular e desenvolver a criação ao nível do texto (através do recurso ao leitor de CDs).

Para facilitar uma avaliação contínua e promover a divulgação dos trabalhos, constituiu-se um portefólio com todos os trabalhos produzidos ao longo das quatro semanas. Esta opção teve como fundamento o princípio e a convicção de que os trabalhos dos alunos (e porque não dos alunos com DA?) devem ter como destinatário a comunidade (turma, numa primeira fase, e a escola numa fase posterior), através do jornal ou do livro *Manta de Retalhos*, editado pela escola bianualmente. Tivemos, nesta perspetiva, a preocupação de agrupar, compilar, e publicar os trabalhos dos alunos, para facilitar a sua divulgação junto da comunidade escolar, valorizando assim o trabalho e o esforço dos discentes. No entanto, considerou-se que a divulgação deveria ter início no momento da produção textual, tendo esta possibilidade sido considerada na planificação das atividades/estratégias e tendo, na prática, ocorrido pontualmente em momentos diferentes, durante a realização da oficina.

Procedeu-se igualmente à construção de uma grelha (ficha de auto avaliação do aluno, relativa à sua participação na oficina de escrita), cuja descrição apresentamos em seguida e que consta no Apêndice XI.

Para a autoavaliação dos alunos relativa à sua participação e ao seu desempenho na oficina de escrita, concebeu-se uma grelha intitulada “Ficha de autoavaliação – Oficina de escrita”.

Este instrumento contempla duas partes: a primeira diz respeito aos aspetos /procedimentos gerais e a segunda ao exercício de atividades lúdicas e produção de textos criativos.

Na primeira parte (Procedimentos gerais), formularam-se os seguintes itens (devendo o aluno assinalar para cada um “Sim” ou “Não”)

Segui as indicações da professora, durante a realização da oficina.
Interessei-me pelas atividades propostas e empenhei-me na sua realização.
As atividades propostas ajudaram-me a produzir textos originais e criativos.
Esta oficina contribuiu para o meu gosto pela escrita.
Apreciei os textos dos meus colegas e/ou fiz sugestões.

Na 2ª parte, para a fase da planificação, formularam-se os seguintes itens:

Pensei sobre o que ia escrever.
Tomei nota das ideias /tópicos.
Organizei o texto em três partes distintas.
Organizei a informação em função da Introdução, do desenvolvimento e da conclusão.
Saber organizar as informações foi importante para que o meu trabalho resultasse.

Para a fase da textualização, formularam-se os seguintes itens:

Escrevi uma introdução, na qual anunciei o assunto do texto.
Desenvolvi o tema, organizando a informação e consultando a planificação.
Utilizei adequadamente articuladores.
Redigi uma conclusão.
Usei um léxico diversificado e adequado.

Para a fase da revisão, formularam-se os itens:

Verifiquei a disposição lógica e ordenada do texto.
Evitei períodos longos e verifiquei a construção sintática.
Evitei repetição de palavras.
Consegui revelar seleção e variedade vocabular.

Atentei na correção linguística ao nível da ortografia, acentuação, pontuação.

Em cada um dos cinco itens, correspondentes às três etapas, previram-se (assinalando-se no topo da coluna) três níveis quantitativos e respetiva menção qualitativa: nível 1 (insuficiente); nível 2 (Suficiente); nível 3 (Bom).

Na formulação deste instrumento, procurou-se contemplar aspetos relativos à adesão à oficina e benefícios da mesma, e aspetos específicos do processo escritural, contemplando as três etapas do mesmo.

3. ESTRATÉGIAS DE TRATAMENTO DE DADOS

Esta análise permite definir categorias de informação, procurando responder às perguntas de investigação. Trata-se de uma análise importante na investigação qualitativa, permitindo complementar informações obtidas por outras técnicas, ou descobrir novos dados sobre o problema.

3.1. Plano Epistemológico

Atualmente designa-se sob o termo de “análise de conteúdo” “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1995, p.42).

Todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo pertencem ao domínio da análise de conteúdo.

Sendo um método empírico, “ não existe o pronto- a - vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base (...). A técnica de análise

de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento (...)” (Bardin,1995,p.31).

No entanto, atualmente é possível aceder a uma variedade de modelos inspiradores. A análise de conteúdo, constituindo-se como um leque de “apetrechos” (Bardin,1995,p.31) ou como um instrumento marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a todas as comunicações, permite pôr em evidência a “respiração” de uma entrevista semiestruturada, razão pela qual foi a opção feita para tratamento da informação obtida através da entrevista. Embora a análise de conteúdo (conjunto de técnicas de análise das comunicações) seja uma análise dos “significados”, pode também ser uma análise dos “significantes”(a maior parte das técnicas são do tipo *temático* e *frecuencial*). Recorre a um tratamento descritivo (descrição analítica) que funciona “segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. (Bardin,1995,p.34) O analista é, por conseguinte, nesta perspetiva, aquele que delimita as unidades de registo (palavras, frases). A análise categorial, toma, no entanto, a totalidade do texto para o fragmentar em rúbricas significativas que, por sua vez, permitirão a classificação dos elementos de significação. Constitui-se, deste modo, como um método taxionómico. Neste processo, o analista “tira partido do tratamento das mensagens que manipula”, para chegar a inferências relativas a conhecimentos (condições de produção) sobre o emissor ou sobre o seu meio. (Bardin,1995:39) O analista parte da descrição (enumeração resumida das características do texto) para a interpretação (significação atribuída a estas características) passando pelo procedimento intermediário: a inferência (Inferir: extrair uma consequência) (Bardin,1995,p. 39).

Esquemáticamente: **Descrição** → **Inferência** → **Interpretação**

Este processo dedutivo ou inferencial a partir de índices ou indicadores pareceu-nos o mais indicado para explicitar o sentido das mensagens obtidas por entrevista. Nesta medida, pretendeu-se conhecer através de “significante” e de “significados” (manipulados) as realidades que estão por trás das palavras e das mensagens que veiculam.

A análise documental levada a efeito teve em vista representar o conteúdo dos documentos (protocolos) a fim de facilitar a sua consulta, referência e armazenamento. Enquanto tratamento da informação contida nesses documentos, a análise documental constituiu-se como uma etapa importante na realização deste trabalho, ao permitir passar de documentos no seu estado “bruto” para documentos secundários (representação dos primeiros), de forma condensada.

Nota: Nas Ciências da Educação, na prática pedagógica, classificar o trabalho de um aluno é muitas vezes levar a cabo uma análise de conteúdo elementar.

3.2. Método da análise de conteúdo

As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Durante a pré-análise, há que proceder não só à escolha dos documentos a submeter a análise, como também à formulação de hipóteses e objetivos e ainda dos indicadores que fundamentem a interpretação final.

A escolha dos documentos deve regular-se por quatro regras: a da exaustividade, a da representatividade, a da homogeneidade e finalmente a da pertinência.

A primeira diz respeito à necessidade de ter em conta todos os elementos, enquanto a segunda se refere ao rigor necessário à amostra que deve ser representativa do universo inicial.

Procurou-se, por conseguinte, obedecer a estes princípios, selecionando toda a informação pertinente veiculada pelos entrevistados que foram criteriosamente selecionados em função da sua experiência enquanto docentes, com responsabilidades no processo de ensino aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Por sua vez, a regra da homogeneidade refere-se à necessidade de se obedecer a critérios precisos de escolha, e é aplicada quando se desejam obter resultados globais ou comparar entre si os resultados individuais.

No âmbito deste estudo, importou centrarmo-nos sobre as entrevistas. Debruçando-se sobre um tema específico, todas se devem referir a esse tema e ter sido obtidas por intermédio de técnicas idênticas, o que de facto se veio a verificar.

Por último, a regra da pertinência sugere que os documentos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

Esse objetivo é a finalidade geral a que nos propomos, o quadro teórico ou pragmático no qual os resultados obtidos serão utilizados. Paralelamente à formulação dos objetivos, formulam-se questões de investigação para as quais nos propusemos encontrar respostas, recorrendo aos procedimentos da análise.

As suposição intuídas permanecem em suspenso enquanto não forem submetidas à prova de dados seguros. Quase sempre o trabalho do analista é orientado por hipóteses implícitas, daí a necessidade das posições latentes serem reveladas e postas à prova pelos factos, posições estas que são suscetíveis de introduzir desvios nos procedimentos e nos resultados. Nesta medida poder-se-á dizer que formular hipóteses consiste em explicitar e precisar dimensões e direções de análise que podem funcionar no processo. (Bardin,1995,p.99)

Optou-se, neste estudo, porém, por não formular explicitamente qualquer hipótese, cingindo-nos às questões de investigação que funcionaram como linhas orientadoras do trabalho a desenvolver.

No presente estudo, após organização do material seguiu-se a sua preparação formal, isto é a edição.

Os passos seguintes consistiram na exploração desse material, no tratamento dos resultados obtidos a sua interpretação.

A exploração do material correspondeu à análise propriamente dita, trabalho minucioso que consistiu em codificar, descontar ou enumerar ...

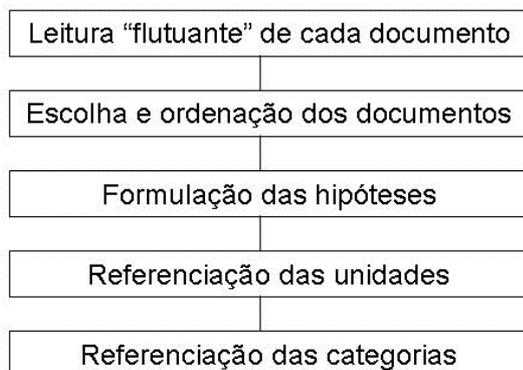
O último passo (tratamento dos dados obtidos e sua interpretação) pressupunha que os resultados “brutos” fossem tratados de forma a tornarem-se significativos e válidos. Com base nesses resultados fiéis e “significativos”, pudemos propor inferências e avançar com interpretações correspondentes aos objetivos previstos. Consoante a natureza da avaliação praticada, segundo De Ketele (1993), a inferência será muito forte ou muito fraca. (idem: 184) Vislumbrou-se-nos, pois, uma vez que procederíamos a uma avaliação dos desempenhos, onde a presença de diferentes variáveis como a experiência pessoal do observador, as relações entre os elementos da situação, etc. desempenhariam um papel importante, que o grau de inferência que teríamos de atingir, seria muito forte.

Esquemáticamente, segundo Sousa (2009,p.275), são os seguintes os procedimentos da análise de conteúdo:

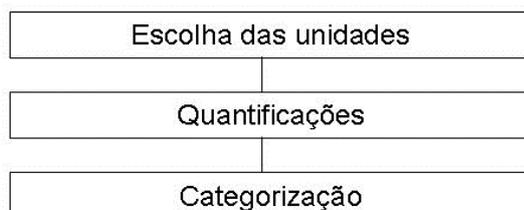
Quadro 3 - Procedimentos de análise de conteúdo

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

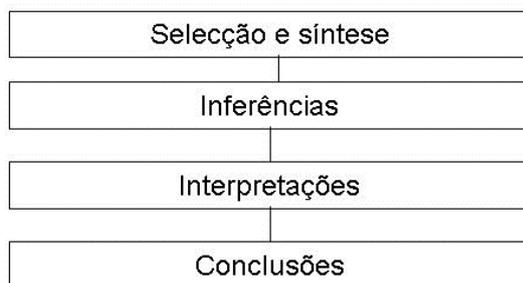
1 – PRÉ - ANÁLISE



2 – EXPLORAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO



3 – TRATAMENTO DOS DADOS



4. PLANO DA INTERVENÇÃO

*Para fazer uma planície é preciso um trevo e
uma abelha,*

*um trevo, e uma abelha,
e fantasia.*

Emily Dickinson

*O educador otimista é aquele que acredita que
pode - e deve - transformar sonhos em realidades.*

Helena Águeda Marujo

4.1. Algumas considerações preliminares

Este plano constituía-se, naturalmente, como um importante passo deste estudo ao permitir a operacionalização do projeto previamente concebido (de carácter flexível e sujeito a ajustes decorrentes das circunstâncias concretas e reais), em função de objetivos, técnicas e procedimentos previstos e conducentes à resposta ao problema a investigar.

Pressupunha algumas etapas articuladas entre si e a presença do investigador no terreno da investigação, não sem antes ter feito a preparação técnica e teórica, necessária ao desenvolvimento da intervenção, de modo a

assegurar não só a fiabilidade como a validade do estudo que pretendíamos levar a cabo.

As etapas que nos propusemos percorrer foram as seguintes:

- a. Contactos com entidades escolares para obtenção de dados ou autorização para aceder às suas fontes:
 - Contactos com o diretor para obtenção de autorizações;
 - Contactos com a vice diretora, enquanto responsável pelo pelouro das NEE's, para esclarecimentos pertinentes e necessários no âmbito do estudo;
 - Contacto com a diretora de turma onde foi realizado o estudo e com a Professora de Educação Especial que tutela os alunos com NEE's.
- b. Conceção de instrumentos de análise e de recolha de dados compatíveis com a especificidade da intervenção a implementar: Oficina de escrita criativa.
- c. Intervenção propriamente dita, com a realização de uma oficina de escrita. Este trabalho no terreno foi planeado para ser levado a efeito durante quatro semanas (o último mês do segundo período), tendo sido reformulada a grelha relativa à descrição da turma (Anexo IV). Esta etapa teria como finalidade a observação, a recolha de dados, o seu registo e reflexão sobre os mesmos, numa perspetiva de monitorização dos resultados. Para que se obtivessem resultados consistentes e a possibilidade de se proceder a uma análise dos progressos dos alunos, considerou-se que a oficina de escrita deveria prolongar-se pelo período mínimo de um mês, o que de facto veio a concretizar-se.
- d. Análise de dados, com recurso a técnicas adequadas de modo a assegurar o rigor do estudo, através de conclusões inequívocas.

A oficina de escrita criativa constituiu-se, à partida, e tendo por base a revisão da literatura efetuada, como a hipótese mais viável e plausível para a

intervenção no terreno, no quadro de uma investigação ação com os fins a que nos propusemos. Esta opção encontra eco em especialistas da atualidade e foi também um caminho apontado pelos entrevistados, no âmbito do presente estudo.

Leitão (2008) defende que uma intervenção ao nível da escrita criativa, quando devidamente estruturada, faseada e hierarquizada de modo a conduzir os estudantes num espectro de tempo amplo a desafios de escrita de complexidade sempre crescente, “constitui não só um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico (sobretudo no que toca ao despertar de ideias (...)) e ao estímulo da imaginação em todo o processo e esforço de transposição das suas ideias para o papel), como constitui também um poderoso instrumento de desenvolvimento pessoal.” (Leitão, 2008,p.30/31).

Realça ainda o facto de um programa de cariz criativo, como o exercício da escrita, poder ser muito mais do que uma experiência pessoal relevante: “mas também uma ampliação da própria experiência pessoal dos alunos redatores com potenciais reflexos para a sua vida e para a sua relação com o mundo.”

Por seu lado, na entrevista que concedeu a Elsa Barros, intitulada “Escrita criativa: uma janela aberta para um novo mundo” M. F. Santos (2008) afirma que “O desenvolvimento da criatividade muda a atitude perante a vida, a nossa forma de encarar os acontecimentos” (2008,p.34).

Por último, M. Santos (2008) no seu editorial “ O paraíso na ponta do lápis” In revista noesis, nº 72, afirma “ A criatividade é uma competência complexa que envolve a capacidade de ousar fazer diferente - de partir para o desconhecido, de lidar bem com a ambiguidade, de suportar bem o incerto, o imprevisível; e de conseguir exprimir a identidade - o modo de pensar e de sentir cada um - através de um meio, de uma forma”. Por outro lado, e em jeito de conclusão, escreve: “espera-se que, ao desenvolver a criatividade numa forma de expressão, se esteja a desenvolvê-la em geral.”

Nesta perspetiva, pareceu-nos de máxima importância a conceção de um plano de intervenção firmemente assente em pressupostos científicos e simultaneamente exequíveis face às dificuldades do grupo de alunos escolhidos (amostra não probabilística, por conveniência) de modo a promover

o desenvolvimento desta “competência complexa” e todos os benefícios que ela pode desencadear enquanto “instrumento de desenvolvimento pessoal” (Leitão, 2008,p.0/31).

4.2. Procedimentos

Paralelamente à formulação das etapas relativas a uma intervenção, no âmbito da **Ação** propriamente dita, importou ter bem presentes, neste passo do estudo, o problema identificado no Ponto 3 (página 15); os objetivos do estudo, a amostra; os instrumentos a utilizar para a recolha de dados.

O nosso objetivo, a partir deste momento, centrou-se numa intervenção pedagógica, apoiada em competências conceptuais, visando a aplicação de estratégias conducentes a uma resposta para o problema formulado no início do presente estudo.

Após a identificação dos objetivos do estudo e da definição da metodologia a seguir, entre outros aspetos, importou planear a investigação no terreno, estimando o tempo necessário aos passos a dar (constituição das amostras, criação de instrumentos de recolha de dados e sua aplicação, tratamento dos resultados, etc), estipulando-se uma sequência temporal orientadora dos procedimentos a seguir (respeitando naturalmente as fases de preparação, de execução e de relatório.) Assim, em termos temporais, optou-se por proceder ao planeamento da intervenção durante a primeira quinzena do mês de fevereiro; à intervenção/execução propriamente dita nas quatro semanas seguintes (finais de fevereiro e primeira quinzena de março, e, finalmente, ao tratamento dos dados na segunda quinzena de março e início do mês de abril.

4.3. Planificação das atividades no terreno/em sala de aula

A. Objetivos

No final do período de intervenção (4 semanas: de 14 Fevereiro a 14 Março) o discente DA deve ser capaz de:

- a) Usar técnicas básicas de escrita criativa nas áreas da narrativa breve, descrição, diálogo e componente lúdica.
- b) Planificar, escrever e rever as produções escritas no sentido do seu aperfeiçoamento;
- c) Produzir textos progressivamente criativos ao nível do conteúdo, do estilo e da estrutura;
- d) Produzir textos que relatem vivências pessoais e transmitam um pensamento personalizado;
- e) Cooperar com o grupo e com o professor no âmbito de uma Oficina de Escrita;
- f) Posicionar-se criticamente face a um texto produzido por si ou pelos pares.

B. Conteúdos

- 1) Criação de exercícios apoiados em associações de sons, palavras, frases, temas ou conceitos (ex. Cadáver esquisito);
- 2) Descrição de objetos, pessoas, lugares;
- 3) Continuação da redação de um texto narrativo a partir de um parágrafo inicial cativante (com desconstrução de uma personagem do imaginário dos alunos);
- 4) Invenção de uma personagem e sua caracterização a partir de um exercício de escrita projetiva;
- 5) Criação de retrato;
- 6) Criação de textos a partir de imagens icónicas;
- 7) Criação de textos lúdicos a partir de modelos (os escolhidos são produtos de alunos, na sua generalidade);

- 8) Criação de texto a partir de um mapa (mapa de histórias);
- 9) Criação de textos híbridos, com o recurso ao diálogo, por exemplo.

C. Atividades

1ª Atividade: Diagnóstico: teste de Gestalte;

2º Atividade: Descrição de objetos ocultos, com recurso aos cinco sentidos-
Jogo dos sentidos segundo proposta de João de Mancelos;

3ª- Lipograma, segundo proposta de Margarida Leão;

4ª Letra Imposta, segundo proposta de Margarida Leão;

5ª- Porquês vulgares/resposta extraordinárias, segundo proposta de Margarida Leão;

6ª Pares extravagantes, segundo proposta de Margarida Leão;

7ª- Perguntas e respostas desencontradas segundo propostas de Margarida Leão;

8º - Cadáver esquisito1 e Cadáver esquisito 2, segundo proposta de João Pedro Aido;

9ª- Retrato Chinês, segundo proposta de Margarida Leão;

10ª- Metamorfoses, segundo proposta de Margarida Leão;

11º-Texto para ilustrar uma imagem, segundo autor desconhecido;

12ª- Construção de narrativa (“Mania da contradição”), dando seguimento a um parágrafo proposto por Teresa Guedes;

13º- Cartas com destinatários extraordinários, segundo proposta de Pedro Aido;

14º- Mapa de histórias, segundo proposta de Margarida Leão.

Estas atividades foram essencialmente inspiradas nas propostas de Margarida Leão e de Helena Filipe e, subjacentes aos critérios de ordenação, estiveram aspetos como tipologias de exercícios, nomenclaturas e grau de dificuldade dos exercícios. A prevalência de propostas destas autoras prende-se com a constatação de serem acessíveis ao grupo de alunos que constituíram a amostra (e sobretudo aos restantes, por serem alunos NEE's) e de serem operacionais, permitindo ligeiras adaptações às características e perfil do grupo de discentes. Permitiram ainda, através de textos modelo (autênticos), exemplificar o que se pretendia, estimulando a vontade criativa (os textos modelo apresentados tinham como autores alunos selecionados pelas especialistas), o que cremos ter inspirado os alunos.

As Planificações de cada uma das atividades encontram-se disponíveis no Apêndice XII.

D. Recomendações promotoras de um ambiente criativo.

Foram contempladas em cada uma das planificações elaboradas (sessão a sessão ou, no caso de numa sessão serem aplicadas 2 atividades, unidade de trabalho a unidade de trabalho) e reformuladas sempre que se tornou necessário, recomendações que visassem o enriquecimento do processo criativo, promovendo as condições de trabalho e a motivação na realização das tarefas. Deste modo, foram formuladas recomendações tais como:

- 1) Valorizar o trabalho com erros, embora solicitando a sua correção;
- 2) Dar tempo aos alunos mais lentos;
- 3) Propor situações individuais alternativas mais eficazes, deixando contudo ao aluno autonomia para desenvolver a sua opção;
- 4) Criar situações de comunicação que envolvam o grupo de alunos;

- 5) Permitir o comentário e crítica construtiva (através de sugestões de melhoria) relativamente ao trabalho dos alunos em qualquer altura do processo, numa perspetiva de partilha e melhoria das realizações.

Para além destas recomendações, preocupámo-nos com as instruções relativas às tarefas solicitadas, pela sua importância para o sucesso do trabalho individual. Assim, procurámos, oralmente ou por escrito, dependendo da especificidade de cada uma das tarefas, em formular instruções claras, fornecendo indicações relativas à extensão do texto, ao tipo, ao tema, ao destinatário e à intenção comunicativa. A intenção comunicativa adquire neste contexto de trabalho, uma grande importância, na medida em que permite aos discentes compreender a finalidade e a utilidade da sua produção escrita, moldando-a de acordo com o que se pretende transmitir.

A clareza e objetividade das instruções, no caso de uma plateia constituída por alunos com DA, podem ser determinantes, uma vez que estes alunos precisam de tempo para se familiarizar com uma nova situação e mesmo para colocarem e esclarecerem as suas dúvidas.

4.4. Relato da experiência

Nesta fase, na qual se procedeu ao estabelecimento de uma planificação de ações (14 etapas correspondentes a 14 unidades de trabalho-blocos de 90 minutos ou de 45m), formalizada numa calendarização predefinida e dividida em etapas, cada uma delas sujeita a uma avaliação com a finalidade de se aferir a necessidade ou não de se efetuarem ajustes, reformulações ou correções de modo a reorientar as ações no sentido pretendido, a avaliação e monitorização de cada etapa foi efetuada através do preenchimento de uma grelha de observação com os comportamentos dos alunos e pela análise dos resultados obtidos, registados por escrito (relatório). Ao conjunto de ações de “avaliação” levadas a efeito, alguns autores atribuem a denominação de “Diário de Bordo”. As observações pertinentes resultantes deste registo não só contribuíram para a reorientação do trabalho, como

permitiram a posterior leitura das conclusões relativas aos aspetos como a motivação, as técnicas mais eficazes, as ferramentas mais adequadas, etc.

Nesta perspetiva, a investigação ação, ao proporcionar uma constante e sistemática avaliação das situações e conseqüente escolha do caminho mais eficaz, constituiu-se como um método auto avaliativo, impressivo e participativo (porque nele participaram ou colaboraram professores e os alunos). Com efeito, para além de dezassete alunos da turma, (entre os quais se encontravam os dez alunos que constituíam a amostra) estiveram envolvidos dois professores. Esta opção resultou da seguinte situação:

Como duas das alunas de PLNM, que preenchiam os requisitos para poderem participar da amostra, tinham aula em simultâneo com a turma noutra sala, sob a tutela de outra professora, foi-lhe endereçado o convite para participar, tendo a intervenção decorrido em dois espaços paralelos, os quais designaremos por “**Turma A**” e “**Turma B**”. Estas alunas (referenciadas neste estudo com os números 5 e 12), ainda que noutra espaço, puderam realizar com os seus colegas de PLNM a mesma oficina de escrita que os seus colegas de turma. Esta decisão visou complementar a análise dos resultados, permitindo uma investigação mais padronizada, ainda que tivéssemos tido a necessidade de ter em consideração um conjunto de variáveis independentes importantes, tais como o domínio da língua por parte das alunas da turma B, a sua origem geográfica e tempo de permanência em Portugal (a aluna referenciada com o número cinco está há três anos em Portugal e a aluna referenciada com o número doze encontra-se há cinco anos a viver no nosso país).

De forma concertada, dando cumprimento à planificação e procedendo a ajustes e acertos, foi então concretizada a oficina de escrita, ao longo de cerca de um mês, tendo os alunos colaborado espontaneamente, com interesse e cooperação, tendo realizado todas as atividades previstas. Deparamo-nos ao longo das primeiras sessões com uma reação muito positiva às propostas lúdicas, tendo a turma aderido entusiasticamente às mesmas. Contudo, à medida que o grau de dificuldade aumentava ou as atividades exigiam mais trabalho de redação, verificámos a manifestação de alguma resistência às mesmas, situação que tentámos contornar através da “negociação”, reforço

positivo, transmissão de expectativas positivas e elogios às capacidades (tendo em conta o trabalho anteriormente desenvolvido). Por outro lado, tentámos a motivação e o estímulo através da divulgação, em qualquer momento da aula, dos trabalhos em curso, no momento da sua redação ou revisão. No início de cada uma das sessões, apresentámos os trabalhos mais bem conseguidos realizados na sessão anterior o que resultou numa maior vontade de evidência (através dum empenho maior nas suas realizações), por parte dos alunos mais competitivos. Alguns dos trabalhos foram selecionados para poderem vir a ser publicados no livro *Manta de Retalhos*, tendo os seus autores sido informados dessa escolha.

Como aspetos processuais menos positivos destacamos a difícil gestão do tempo, devido essencialmente aos diferentes ritmos na execução das tarefas por parte de vários alunos não integrados na amostra e dos alunos referenciados com os números quatro e catorze. O facto de a intervenção decorrer sob a modalidade de oficina implicou uma intervenção constante do professor/observador, o que por si só representou um grande desafio, ao exigir uma atenção focada numa multiplicidade de fatores. No entanto, pensamos que, apesar das dificuldades com as quais nos deparámos, nomeadamente com a necessidade de dar resposta às várias solicitações dos alunos (quinze alunos na turma de Língua Portuguesa e cinco alunos na turma de PLNM), o balanço foi positivo, se nos reportarmos à dinâmica alcançada e à adesão conseguida.

4.5. Os artefactos

Os produtos dos alunos foram recolhidos após a fase de reescrita (embora, mau grado as sugestões e correções da professora, estes continuassem a apresentar incorreções), tendo sido agrupados num portefólio, para posterior tratamento de dados. No caso das atividades nºs 2 e 7, foram feitos registos relativos às intervenções dos alunos, com a sua colaboração, estando portanto disponíveis por escrito. Por ter decorrido ao longo de 13

sessões (com uma primeira sessão de diagnóstico), a recolha traduziu-se num elevado número de artefactos, cerca de 173 (a turma é constituída por dezassete alunos). Reportámo-nos apenas às produções dos alunos que constituíram a amostra, perfazendo o total 130 trabalhos e/ou registos, aproximadamente.

IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Em investigação, a categorização permite ao investigador organizar os dados, facilitando comparações, auxiliando na planificação e utilizando-os diretamente no relatório final, sob a forma de gráficos e/ou quadros. Neste estudo, esta fase correspondeu à organização, estruturação, resumo dos dados para sua operacionalização, recorrendo a grelhas de registo, (figuras e/ou matrizes).

Deste modo optou-se primeiramente por construir um quadro resumo das categorias e subcategorias com base na leitura flutuante das transcrições das entrevistas e com base no guião das entrevistas.

Quadro 4 - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Temática - Solicitação da colaboração - Confidencialidade - <i>Feedback</i> do trabalho
Perfil do Entrevistado	- Idade - Habilitações - Experiência na área das NEE/Escrita criativa*

Perfil dos alunos com NEE's	<ul style="list-style-type: none">- Definição pessoal do conceito (NEE)- Processo de aprendizagem e inclusão dos alunos com DA, não abrangidos pelo DL3/2018 no Agrupamento, no 3º Ciclo, a LP- Obstáculos à aprendizagem e inclusão dos alunos com DA, não elegíveis pelo DL 3/2008, no âmbito da LP.- Sugestões para uma efetiva inclusão destes alunos no âmbito da LP e aprendizagem em geral
Desenvolvimento da capacidade comunicativa e criativa na escrita de alunos com DA e sua inclusão nas aulas de LP	<ul style="list-style-type: none">- Métodos e técnicas para o desenvolvimento da escrita junto dos alunos com DA, não abrangidos pelo DL3/2008 de 7 de janeiro- Estratégias específicas para o desenvolvimento de uma escrita criativa

*Dependendo do perfil e formação do entrevistado, este responderá no âmbito das NEE ou da Escrita Criativa.

Seguidamente, e para cada um dos entrevistados, procedeu-se à construção de grelhas individuais de análise de conteúdo, disponíveis nos apêndices deste trabalho:

APÊNDICE I – Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora de educação especial.

APÊNDICE II – Grelha de análise de conteúdo da entrevista à vice diretora do Agrupamento e Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Multideficiência;

APÊNDICE III – Grelha de análise de conteúdo da entrevista à coordenadora de Departamento;

APÊNDICE IV – Grelha de análise de conteúdo da entrevista ao especialista em escrita Criativa.

O passo seguinte consistiu na formulação de quadros síntese comparativos com a exploração dos conteúdos das entrevistas efetuadas aos quatro entrevistados: Apêndice V.

Por último, após o tratamento dos dados (etapa que permitiu o registo, a análise e a interpretação dos dados), procedeu-se ao processo de síntese, inferências, interpretações e conclusões, optando-se pela representação descritiva, resultante de uma leitura transversal que permitiu descobrir padrões (por comparação), e que apresentamos seguidamente.

2. RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

A análise de conteúdo das entrevistas aplicada à professora de educação especial, à vice presidente do Agrupamento, à coordenadora de Departamento Curricular e ao escritor foi feita a partir da informação categorizada e apresentada no Apêndice V.

O objetivo inicial consistiu em entrevistar os docentes do Agrupamento qualificados para responderem às questões formuladas em função de um objetivo e o especialista em escrita criativa, no sentido de encontrar soluções para o problema apresentado no Capítulo I, nomeadamente no que se refere às estratégias a aplicar no sentido de determinar a maneira mais eficaz para fomentar /desenvolver a imaginação nos escritos de alunos com DA.

Deste modo, iniciando-se a análise pela professora de Educação Especial, foi possível traçar o seu perfil e conhecer as suas habilitações a partir do Quadro A (Apêndice V).

A docente é licenciada em Físico Químicas, tendo feito o Ramo Educacional pela Faculdade de Ciências de Lisboa; possui uma pós graduação em Educação Especial pela Faculdade de Motricidade Humana. A sua experiência profissional tem sido essencialmente no domínio da Educação Especial, como docente desde 1981, exercendo há 32 anos.

No âmbito do perfil dos alunos com NEE, Quadro B (Apêndice V), a sua definição do conceito de Necessidades Educativas assenta na evolução histórica do mesmo, tendo diferenciado os NEE's de carácter permanente daqueles que apresentam estas necessidades em algum momento da vida, portanto de carácter não permanente, decorrentes de um contexto familiar, socio cultural, socioeconómico pouco favorável à sua aprendizagem. É ainda possível identificar, na sua opinião, alunos com DA decorrentes de métodos de ensino inadequados. Estes últimos, por contingências legais, não são considerados NEE's (não são elegíveis pelo DL 3 de 2008 de 7 de janeiro).

Já sobre o processo de aprendizagem e de inclusão dos alunos com DA, não abrangidos pelo DL 3/2012 no Agrupamento (3º Ciclo), a docente destaca as respostas do foro da escola (sem especificar) ao nível das alternativas e das estratégias existentes que procuram enquadrar estes alunos por forma a respondera às suas necessidades. Aponta formas diferenciadas de trabalho com estes alunos ("forma de metodologias e na diversidade de estratégias de atendimento") para o atingir de objetivos e das metas de aprendizagem. Aponta quatro objetivos do Agrupamento no campo da Inclusão destes alunos: "acesso"; "equidade", "possibilidade de aprender" e "sucesso educativo", os quais decorrem de respostas específicas e de um enquadramento que a escola "tem que implementar e criar".

No domínio da LP, destaca as dificuldades na leitura (leitura/compreensão da mensagem).

Como obstáculos à aprendizagem e à inclusão destes alunos nesta área, aponta a falta de raciocínio lógico, a iliteracia e as dificuldades na expressão escrita e oral.

Por último, apresenta como sugestões para uma efetiva inclusão destes alunos, a constituição de turmas de contingente reduzido (para facilitar o trabalho dos professores); a criação de grupos de nível; um atendimento individualizado e personalizado; uma motivação, incentivo e valorização dos resultados obtidos, alicerçados no cumprimento de regras e na ideia, que deve ser inculcada, de que estes alunos são os agentes do seu sucesso. Aponta ainda o trabalho complementar /de treino das competências em casa.

Da análise do Quadro C (Apêndice V) referente ao “Desenvolvimento da capacidade comunicativa e da criatividade na escrita dos alunos com DA” e ainda à sua inclusão nas aulas de LP, a professora de Educação Especial elege como métodos e técnicas (a nível da escrita) a implementação de oficinas/ateliês de escrita que complementem semanalmente, ou duas vezes por semana, o trabalho realizado na aula.

Como estratégias mais específicas, sugere o recurso a livros de histórias, de fadas, a filmes que deem asas ao sonho, como forma de motivar os alunos para a criação dos seus textos, numa perspetiva criativa.

Após a análise feita à entrevista da professora de Educação Especial, procedeu-se do mesmo modo relativamente à entrevista da vice diretora do Agrupamento. Começamos por traçar igualmente o seu perfil profissional e conhecer as suas habilitações a partir do quadro A (Apêndice V).

A entrevistada é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas pela Universidade do Porto, têm uma pós graduação em Gestão e Administração Escolares (pela Escola Superior de Educação de Lisboa) e no âmbito das NEE's, é Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Multideficiência (pela Escola Superior de Educação de Lisboa).

Iniciando a sua explanação quanto ao perfil dos alunos com NEE's (Quadro B, Apêndice V), define-os como alunos com problemas de aprendizagem (com NEE's), e cujas características os impedem de ter um desempenho idêntico ao das restantes crianças, necessitando de meios e de instrumentos específicos para que isso possa ser possível. Especifica, no entanto, que estes alunos apresentam limitações resultantes de fatores internos ou externos e até do próprio meio-ambiente, recursos humanos e materiais.

Relativamente ao processo de aprendizagem e inclusão dos alunos com DA, não abrangidos pelo DL3/2008 de 7 de janeiro, no Agrupamento (3º Ciclo, LP), a entrevistada afirma que a inclusão de todos os alunos faz-se todos os dias, definindo o aluno incluído como aquele que está na sala de aula e que precisa de atenção. Incluir é proporcionar as condições necessárias para que a aprendizagem decorra. Incluir é abranger todos os alunos da escola, “dando-lhes a possibilidade de eles mostrarem as dificuldades que têm, aquilo que sabem e de os incentivar a melhorar dentro das limitações, sejam elas culturais, sociais, ou outras.” Nesta medida “incluir é acolher todos” e é permitir-lhes um “desenvolvimento eficaz.”

No domínio da LP, a vice diretora defende que esta área é o pilar de toda a inclusão e, mesmo que o aluno venha de um sistema educativo diferente, deve-se proporcionar-lhe as bases da compreensão, da reflexão em LP que permitirão o acesso às restantes aprendizagens/aos restantes saberes.

Numa perspetiva mais abrangente, defende que a Língua Portuguesa é o pilar das aprendizagens sociais, culturais e emocionais. Como obstáculos à aprendizagem e à inclusão destes alunos, aponta o elevado número de alunos por turma e a falta de tempo dos professores para um trabalho individualizado e direcionado nas turmas de CA. O facto de o professor ter um programa para cumprir também o impede de não investir na componente escrita (pode acontecer, no entanto, o professor não apreciar o trabalho desta competência, pela dificuldade que representa).

Como sugestões para uma efetiva inclusão e aprendizagem destes alunos no âmbito da LP e da aprendizagem em geral, a vice-diretora enumera as seguintes: escolha das temáticas, reflexão sobre os textos, a vida o “momento em que vivemos”, sobre o que sentem e sobre o que querem ser. As experiências e as ilusões dos alunos são valorizadas na perspetiva da inclusão dos alunos.

Analisando o Quadro C (Apêndice V), relativo ao desenvolvimento da capacidade comunicativa e da criatividade na escrita dos alunos com DA (e sua inclusão na LP) é possível destriçar como sugestão de métodos/técnicas para o desenvolvimento da escrita os seguintes: após o diagnóstico, um trabalho centrado na parte pictórica, recurso a exemplos de textos, modelos do

texto fragmentado, completamento de histórias, de sequências de frases ou de puzzles, recurso à BD, às novas tecnologias, recurso às vivências pessoais dos alunos através do testemunho nos textos produzidos, recriação de personagens (*role play*). A oficina de escrita, com um número reduzido de alunos, bem como a introdução de metodologias e de estratégias diversificadas, como forma de evitar a acumulação de lacunas neste domínio, são na sua perspectiva aconselháveis. A escrita é algo que tem de ser “treinado e memorizado”. Para o desenvolvimento de uma escrita criativa, sugere como estratégias, para além das anteriormente mencionadas, o recurso à escrita e à pedagogia do erro (“fator de desenvolvimento”). O espaço e o tempo para criar, a par das ferramentas e da afetividade (“apoio e carinho”), são apontadas como fatores fundamentais para que estes alunos se desenvolvam, sendo a escrita um processo em contínua aprendizagem e melhoria que, se não forem estimuladas, nunca será conseguido. O incentivo, a confiança no trabalho devem ser igualmente estimulados. Para reforçar o seu ponto de vista, sugere o trabalho de pares (com alunos sem as mesmas dificuldades), a exposição dos trabalhos e o reforço da autonomia “ pô-los a serem os motores de alguns trabalhos criativos”.

Da análise realizada à entrevista concedida pela coordenadora de Departamento Curricular, e traçado o seu perfil profissional a partir do Quadro A (Apêndice V), foi possível conhecer as suas habilitações e o seu percurso profissional: licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas, é Mestre em Literatura comparada e frequentou a parte curricular do doutoramento em Literatura Comparada. Relativamente à experiência profissional na área da Escrita Criativa, revelou não possuir nenhuma formação específica.

Da análise do Quadro B (Apêndice V), referente ao perfil dos alunos com NEE's, chegou-se à seguinte definição do conceito de NEE: “aluno que necessita de condições de aprendizagem diferenciadas e cujo sucesso pode implicar adequação e modificação curricular, sem se descurar o desenvolvimento das competências essenciais”.

Já sobre o processo de aprendizagem e de inclusão dos alunos com DA não abrangidos pelo DL3/2008, no Agrupamento, no 3º Ciclo, a coordenadora declarou que o Agrupamento tenta desenvolver uma nova cultura pedagógica

que visa contribuir para a inclusão e para o sucesso educativo de todos os alunos. Considera, contudo, importante repensar a organização e gestão da sala de aula. Aspectos como a focalização efetiva dos docentes nos processos e a prática de uma análise cooperativa a partir do tratamento de registos (com orientação do DT) são igualmente aspetos importantes a melhorar, na sua perspetiva. Embora se siga, no Agrupamento, o currículo comum, privilegia-se o apoio direto aos alunos dentro da sala de aula, os APA's e a frequência da sala de estudo. As estratégias para o sucesso destes alunos inscrevem-se nos respetivos planos de recuperação, enquanto a sua avaliação não apresenta um carácter diferenciado.

No que concerne aos obstáculos à aprendizagem destes alunos, defende que o elevado número de alunos por turma dificulta muito o trabalho dos docentes, prejudicando o apoio mais individualizado, necessário aos alunos cujo ritmo de aprendizagem e na realização das tarefas é inferior ao dos colegas. A falta de tempo para este trabalho, decorrente da necessidade de se cumprirem os programas é, na sua opinião, um obstáculo à aprendizagem/inclusão dos alunos que revelam dificuldades mais acentuadas ao nível da construção sintática e da estruturação do texto (coesão e progressão textuais).

Por último, decorrente da análise do Quadro C (Apêndice V), referente à categoria “Desenvolvimento da capacidade comunicativa e da criatividade na escrita de alunos com DA e sua inclusão na LP”, a coordenadora de departamentos curricular de Línguas sugere como métodos/técnicas para o desenvolvimento da competência da escrita, junto destes alunos, a realização de pesquisas sobre temas, a criação de textos, o desenvolvimento da competência de trabalho laboratorial (com planificação, textualização e aperfeiçoamento de texto) a partir de um trabalho continuado, com carácter de oficina. Sugere ainda a escrita a partir de contextos reais ou simulados e do lúdico. As expectativas positivas em relação aos alunos, a promoção da motivação, o incentivo ao trabalho cooperativo, o *feedback* por parte dos professores são estratégias a considerar no processo de escrita. Sugere ainda uma autoavaliação focada na operacionalização da competência da escrita para monitorização dos progressos dos alunos e um trabalho que promova, ao

nível da elaboração do plano de textos de autor, a organização mental dos alunos. Estes são aspetos a ter igualmente em conta.

Da análise realizada à entrevista concedida pelo Especialista em Escrita Criativa, e traçado o seu perfil profissional a partir do Quadro A (Apêndice V), foi possível conhecer as suas habilitações e o seu percurso profissional:

O entrevistado é doutorado em Literatura Portuguesa do século XX. A sua experiência na área da escrita criativa é vasta, tendo frequentado cursos de formação artística na Sociedade Nacional de Belas Artes, Workshops, oficinas de expressão. Fez formação no estrangeiro. Foi também formador em Escrita Criativa.

Procedeu-se, em seguida, à análise do Quadro B (Apêndice V), referente ao perfil dos alunos com NEE's, para identificação da definição do conceito de Necessidades Educativas Especiais.

A definição pessoal do conceito de NEE apresentada é a seguinte: “Todo o aluno que, objetiva e subjetivamente, pode ser identificado como tal: objetiva segundo parâmetros mensuráveis: subjetiva porque a aferição do aluno depende dos professores”.

O processo de aprendizagem e inclusão dos alunos com DA, não abrangidos pelo DL3/2008 de 7 de janeiro deve ter como pressuposto o acesso à escolaridade (aprendizagem) e à escola - espaço de felicidade e realização do indivíduo.

A possibilidade de integração e de não discriminação é potencialmente melhor, embora o apartamento total ou a técnica mista sejam possibilidades a ter em conta, dependendo dos casos. O programa da disciplina deve ser reconfigurado quer em termos de objetivos (redimensionados em função dos alunos), quer em termos de “navegação à vista” (relação humana do professor com os alunos).

O Português, como disciplina total e transversal, é uma disciplina formativa e não apenas informativa. Na sua perspetiva é um instrumento de comunicação que permite o acesso ao mundo. Mas o desfrutar da língua como instrumento de fruição estética (na vertente de teatro, poesia, ficção...) deve ser proporcionada ao aluno, redobrando-se os esforços, caso tenham

dificuldades em aceder a estes instrumentos. A escola é, em síntese, um espaço de promoção da felicidade.

O principal obstáculo à aprendizagem é a incompetência ou falta de vontade do professor. O professor tem que ter competências adquiridas para lidar com as dificuldades, mas também uma disposição afetiva para lidar com as pessoas (tem que ter competência técnica e competência afetiva). O apoio, em contexto escolar, dado por superiores e pares, ao professor é igualmente importante.

Como sugestões para uma efetiva inclusão destes alunos no âmbito da LP e da aprendizagem em geral, o entrevistado aponta primeiramente (como estratégia geral) a identificação e o acompanhamento dos alunos. Dentro da psicologia diferencial, na aula de LP, os alunos devem escrever, dando-se-lhes respostas personalizadas. Neste processo, o professor tem que estar feliz para que o aluno também possa estar feliz.

Finalmente, decorrente da análise do Quadro C (Apêndice V), referente à categoria “Desenvolvimento da capacidade comunicativa e da criatividade na escrita de alunos com DA e sua inclusão na LP”, identificámos as seguintes sugestões:

Como métodos e técnicas para o desenvolvimento da escrita junto dos alunos com DA, não abrangidos pelo DL3/2008 de 7 de janeiro, o escritor propõe que estes alunos sejam postos em convívio com as mais diversas formas de criação artística. O convívio prático com a criação, através do teatro, da poesia, do recurso aos computadores, ao lúdico (jogos anagramáticos) contribui para a felicidade dos alunos enquanto pessoas.

Sugere ainda exercícios básicos como escrever diálogos, comboios (...). Este tipo de brincadeiras têm um extremo potencial. Leva os alunos a aprender sem saber que estão a aprender. O segredo está em variar. O ritmo, por outro lado, tem que ser adaptado aos alunos com DA.

Para o desenvolvimento de uma escrita criativa, as estratégias específicas, para além das apresentadas anteriormente, passam pela exploração, com os alunos, de exercícios adequados e fáceis. O professor tem que ter um pacote de exercícios simples e práticos (inspirados na escola americana ou francesa): técnicas ficcionais inspiradas na escola americana;

jogos, exercícios surrealistas como o cadáver esquisito, jogos com letras, anagramas, completamento de histórias, comboio e diálogos (com indicações sobre a estrutura dos mesmos). Este especialista realça a importância de se mostrar a relação destes exercícios com as coisas pragmáticas.

A introdução de uma regra ou elemento que os alunos não podem controlar pode estimular a criatividade. Tem de haver variedade e tempo durante o processo de escrita, sendo igualmente importante ter disponibilidade para ouvir e escutar os alunos.

2.1. Triangulação dos resultados das entrevistas

Após a análise categorial das transcrições das entrevistas, considerou-se a necessidade de se proceder à triangulação dos dados obtidos, partindo-se de uma leitura transversal, subcategoria a subcategoria, do conteúdo de cada uma delas. Assim, e numa primeira fase, relativamente à subcategoria **“Definição pessoal do conceito”**, a 1ª entrevistada (professora de Educação Especial) apoiou-se na perspetiva evolutiva do conceito (ao longo do tempo), para distinguir os NEE`s de carácter permanente dos NEE`s com problemas extrínsecos, não contemplados pela legislação em vigor. Também a 2º entrevistada (vice-diretora do Agrupamento) define o aluno NEE como alguém com limitações resultantes de fatores internos ou externos, necessitando de diferentes apoios para poder atingir o mesmo patamar dos restantes alunos. A mesma perspetiva é defendida pela 3ª entrevistada (coordenadora de departamento curricular) que define o aluno NEE como alguém que necessita de condições de aprendizagem diferenciadas, cujo sucesso pode implicar adequações curriculares, sem contudo descuidar o desenvolvimento das competências essenciais. Finalmente, o 4º entrevistado (escritor) define o aluno NEE como aquele que, objetivamente ou subjetivamente, pode ser identificado como tal, no primeiro caso segundo parâmetros mensuráveis e no segundo caso porque depende do professor (responsável) a aferição do aluno.

Relativamente ao **“Processo de aprendizagem e de inclusão dos alunos com DA, não abrangidos pelo DL 3/2008 de 7 de janeiro, no Agrupamento, no 3º ciclo, em LP”** os três professores do Agrupamento X entrevistados salientaram, de forma personalizada, aspetos relacionados com as respostas específicas do agrupamento a estes alunos, ao nível das estratégias, das metodologias, das alternativas das ofertas educativas, cujos pressupostos são, naturalmente, para além do desenvolvimento e da aprendizagem, o sucesso e a inclusão.

Apenas uma entrevistada (coordenadora de departamento curricular) apresenta sugestões relacionadas com a organização e gestão do espaço (da aula); com a necessária reflexão dos professores sobre práticas processuais; e com a prática de uma análise cooperativa a partir do tratamento de registos.

Por sua vez, o especialista entrevistado coloca a tónica na necessidade de reconfigurar o currículo (“programa”), quer em termos de objetivos, quer em termos relacionais (“relação humana”).

Em relação à importância de uma inclusão ao nível da LP, a primeira entrevistada (professora de Educação Especial) colocou a ênfase nas dificuldades dos alunos ao nível da leitura/compreensão escrita, enquanto a segunda entrevistada (vice-diretora do Agrupamento) optou por realçar a importância da Língua Materna enquanto pilar de toda a inclusão (ao nível social, cultural e emocional), pelo seu carácter transversal. Por sua vez, a terceira entrevistada (coordenadora de departamento curricular) realçou a tentativa feita pelo agrupamento no sentido do desenvolvimento de uma nova cultura pedagógica que contribua para a inclusão e o sucesso educativo de todos os alunos, referindo que, no caso dos alunos alvo do estudo, a avaliação não tem um carácter diferenciado.

Finalmente, o quarto entrevistado (especialista), à semelhança da segunda entrevistada (vice-diretora do Agrupamento), destaca o papel formativo da disciplina, o seu carácter total ou transversal e a faculdade de permitir uma boa comunicação. Acrescenta, porém, uma outra dimensão ao referir-se à Língua Portuguesa como um instrumento de fruição estética (“um grau mais elevado”) e à escola como um espaço de promoção da felicidade.

Relativamente à subcategoria **“obstáculos à aprendizagem e inclusão de alunos com DA, não elegíveis pelo DL nº 3/2008, no âmbito da LP”** a 1ª entrevistada (professora de Educação Especial) salienta a iliteracia dos alunos, que estará na causa dos elevados níveis de insucesso e de problemas de comunicação entre pares, ao passo que a 2ª entrevistada (vice-diretora) aponta razões relacionadas com o elevado número de alunos que constituem as turmas (a 1ª entrevistada também alude a este problema, numa outra questão), e com as dificuldades de gestão do espaço da sala de aula, pela dificuldade de o professor chegar de forma individualizada a todos os alunos. A necessidade de cumprimento dos programas e a dificuldade (ou relutância) por parte dos professores em trabalhar a escrita funcionam, igualmente, como obstáculos.

Este último aspeto é abordado igualmente pelo 4º entrevistado (escritor) quando afirma que o primeiro obstáculo é a incapacidade, a incompetência ou a falta de vontade do professor. A competência não pode ser apenas técnica, deve também ser afetiva. Para além destes requisitos, o professor deve ter o apoio das estruturas superiores e dos pares para um bom desempenho.

A entrevistada nº 3 (coordenadora de departamento), por sua vez, considera que a falta de tempo para o trabalho com os alunos com DA, decorrente da necessidade de se cumprirem os programas (paralelismo com a entrevistada nº 2, vice-diretora) é um obstáculo à aprendizagem/inclusão dos alunos que revelam dificuldades mais acentuadas ao nível da construção sintática e da estruturação do texto (coesão e progressão textuais).

Relativamente à subcategoria **“Sugestões para uma efetiva inclusão destes alunos, no âmbito da LP e da aprendizagem em geral”**, o trabalho focalizado no aluno, através da motivação, do *feedback* positivo, do incentivo, da avaliação é a linha proposta pelos entrevistados número um, número dois e número quatro (este último, parcialmente). A entrevistada número dois (vice-diretora) foi a única que colocou a tónica na escolha das temáticas, defendendo um alargamento das mesmas de modo a proporcionarem uma reflexão pessoal sobre a realidade envolvente e sobre o sonho (“ilusão”).

Quanto à subcategoria **“Métodos e técnicas para o desenvolvimento da escrita junto dos alunos com DA, não abrangidos pelo DL 3/2008 de 7 de janeiro”**, o convívio dos alunos com outras formas de arte é um aspeto que

os entrevistados nº 2 e nº 4 apresentam em comum. O recurso ao lúdico ou a estratégias lúdicas é defendido, neste âmbito, igualmente pelos entrevistados nº 2 e nº 4, assim como o recurso às novas tecnologias, como estratégia que acrescenta conhecimento ao permitir o acesso dos alunos a novas tipologias de textos, lúdicas ou não, incluindo as icónicas.

O treino da escrita, por sua vez, é um aspeto destacado por todos os entrevistados, de forma mais explícita pelos entrevistados nº2, nº3 e nº 4. Contudo, a entrevistada nº 1 (professora de Educação Especial) refere igualmente a necessidade de um trabalho a este nível, reforçado pela família (em casa), ideia que não é apoiada pela entrevistada nº 2 (vice-diretora), por considerar que a família não tem condições (várias) para prestar esse apoio.

A sugestão de uma oficina/atelier de escrita é apresentada objetivamente pelas entrevistadas nº1 nº2 nº 3 e de forma implícita pelo entrevistado nº 4.

Relativamente à sugestão de **“estratégias específicas para o desenvolvimento de uma escrita criativa”**, apenas a entrevistada nº 3, (coordenadora de departamento) e o entrevistado nº 4 (escritor) o fizeram mais detalhadamente, tendo este último, no entanto, sugerido concretamente atividades escritas /exercícios específicos. Sugere um leque de exercícios práticos, alguns inspirados em técnicas estrangeiras e o treino da escrita como estratégia para levar os alunos a criar. A entrevistada nº 3 (coordenadora de departamento) sugere a realização de pesquisas sobre temas, a criação de textos, o desenvolvimento da competência de trabalho laboratorial (com planificação, textualização e aperfeiçoamento de texto) a partir de um trabalho continuado, com carácter de oficina. Sugere ainda a escrita a partir de contextos reais ou simulados e do lúdico, tal como o fizeram também os entrevistados nº 2 (vice-diretora) e nº 4 (escritor).

A entrevistada nº 1 (professora de Educação Especial) considerou importante “dar asas ao sonho”, proporcionando o contacto dos alunos com modelos, de modo a estimular a criatividade. Também a entrevistada nº 2 (vice-diretora) considerou fundamental o desenvolvimento de uma escrita criativa, a qual deve ser estimulada através de condições (espaço, tempo, ferramentas),

da valorização sistemática dos progressos e de um clima afetivo favorável ao processo criativo.

Por sua vez, a entrevistada nº 3 (coordenadora de departamento curricular) defende a valorização dos progressos dos alunos, bem como o recurso ao *feedback* regular, como forma de promoção do sentimento de sucesso por parte dos discentes.

À semelhança da entrevistada nº 2, o especialista ouvido (entrevistado nº 4) considera que a criação de condições como o tempo, a disponibilidade para escutar os alunos e a diversificação de estratégias podem favorecer a criação.

A valorização do conhecimento explícito da língua no processo escritural e criativo é referido pelas entrevistadas nº 2 e nº 3, respetivamente vice-diretora e coordenadora de Departamento.

Nesta subcategoria, como se pode constatar, apesar de se ter enveredado pela entrevista semiestruturada com questões semiabertas, na tentativa de obter informações precisas e objetivas, os entrevistados deram respostas muito díspares entre si, valorizando aspetos igualmente díspares, ainda que todos, de uma forma mais ou menos explícita, tenham atribuído uma importância fundamental ao desenvolvimento da criatividade através de estratégias diversificadas de motivação e de estimulação desta capacidade, a par de uma intervenção com uma dimensão humanizada.

3. RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS DAS OBSERVAÇÕES

3.1. Resultados da análise do teste diagnóstico (análise descritiva)

O teste aplicado para diagnóstico dos níveis de criatividade dos alunos visados no estudo partia do pressuposto que as respostas dadas (dez utilizações diferentes para um título) deveriam ser sujeitas ao julgamento e opinião dos pares e do de professor, sendo a atribuição dos pontos consensual entre todos: para as respostas “boas” ou “originais” propunha-se a atribuição de dois pontos; para as respostas consideradas “boas tentativas”, atribuição de

um ponto e, por último, para respostas “completamente impraticáveis”, atribuição de zero pontos.

Quanto à sua distribuição e interpretação, o autor do teste propõe os seguintes parâmetros:

- De 18 a 24 pontos: extremamente criativo;
- de 13 a 17 pontos: acima da média;
- de 1 a 12 pontos: medianamente criativo.

Feita a análise dos resultados, através da contagem simples dos pontos atribuídos, verificou-se que apenas dois alunos (nove e dez) apresentaram pontuação entre os 13 e os 17 pontos (com 14 pontos cada um) e sete alunos (identificação dos alunos) entre um e doze pontos.

De acordo com a leitura proposta para cada nível de resultados, pôde-se constatar que a grande maioria dos alunos (88,2 %) é “medianamente criativo”, sendo que apenas dois estão “acima da média”: os alunos identificados com os números nove e dez.

Embora tenham sido criteriosamente seguidos os procedimentos, consideramos que os resultados poderão não ser vinculativos, devido a variáveis independentes, tais como a possibilidade de os alunos poderem trocar impressões com efeito de “rastilho”.

A percentagem aferida (88,2%) de alunos “medianamente criativos” indicia em todo o processo anterior de aprendizagem, formal ou informal, deste grupo de alunos a ausência de oportunidades de desenvolvimento desta capacidade. A mediania, embora à partida seja conotada com “padrão”, pode ser perspetivada como algo banal, comum ao comum dos mortais, tendo em conta os dois níveis superiores apresentados. Nesta medida, ao reportarmos à vivência anterior destes alunos e a fatores como a proveniência social, as baixas expectativas familiares, o risco de abandono, o insucesso escolar repetido e famílias desestruturadas, pudemos inferir que a falta de oportunidades (no contacto com as várias formas de arte, no treino através de exercícios específicos e no estímulo da imaginação através da leitura de textos

variados e adequados ao nível etário, sobretudo na primeira infância) determinou a mediana resultante deste teste. Embora dois dos alunos se tenham destacado relativamente ao grupo, pudemos implicitamente enquadrá-los no universo de alunos que não desenvolveram a capacidade, pelas mesmas razões apontadas anteriormente, dado tratar-se de um grupo homogéneo, cuja caracterização, disponível no Anexo IV, corrobora a tese defendida. Nesta medida, o seu desempenho estará relacionado com a ausência de estimulação das capacidades inatas.

Efetivamente, partindo da caracterização dos alunos que constituíram a amostra, constatou-se que os mesmos vivem num contexto socio cultural desfavorecido, confinados a um território limitado em termos de vivência (muitos dos alunos não conhecem a cidade de Lisboa, apesar da curta distância) que terá determinado, para além de outras causas, o fraco desenvolvimento das habilidades e capacidades, pela falta de oportunidades e pela ausência de estímulos.

A restrição, neste caso, parece ter funcionado como um fator inibidor de um desenvolvimento pleno, potenciador de oportunidades de integração e de bons desempenhos no plano do pensamento criativo, através de realizações escritas ou outras.

3.2. Resultados da análise dos dados das observações

Durante a observação, a reflexão, simultânea ou posterior, sobre o processo escritural é muito importante na medida em que será essa reflexão que permitirá determinar as metodologias mais adequadas ao fim em vista.

Com o objetivo de monitorizar o processo criativo ao longo das treze sessões, procedeu-se ao cuidadoso registo dos comportamentos dos alunos na grelha de observação. Após cada sessão, procurou-se registar na coluna “Comportamentos dos alunos” a frequência dos mesmos (assinalando um dos cinco níveis) no que concerne às dimensões estipuladas - na sua maioria relativas a atitudes facilmente observáveis em grupo, através das reações dos alunos. Apenas as dimensões “Progressos no processo criativo” e “Capacidade

de aperfeiçoar/reescrever os trabalhos” exigiram da nossa parte uma observação mais atenta ao nível do trabalho de escrita, na medida em que se focalizam em aspetos relacionados com a mobilização de recursos ou conhecimentos linguísticos, textuais, lexicais e ideológicos. Relativamente a este último aspeto, embora se contemplasse uma planificação da escrita dos textos, fazendo-se o apelo ao registo de ideias relacionadas com o tema, hierarquizando-as e articulando-as devidamente, nem sempre foi possível levar os alunos a fazê-lo, quer devido às particularidades de algumas das atividades lúdicas que não admitiam este tipo de abordagem, quer devido a limitações temporais ou ainda à falta de domínio por parte dos alunos, nesta área (falta de pré requisitos).

Valorizaram-se, pois, na observação destas duas dimensões aspetos como a mobilização de ideias originais e imaginativas, a autonomia na sua textualização, a recetividade às propostas do professor e dos pares, ao nível do processo de reformulação.

A decisão de se proceder ao registo em função do grupo e não de cada aluno individualmente, anteriormente fundamentada, permitiu uma mais eficaz operacionalização deste instrumento, partindo-se de uma apreciação global, genérica, focalizada no todo (o grupo, constituído, na turma A, por quinze alunos, entre os quais se encontravam os oito alunos que constituíam a amostra e por cinco alunos na turma B, entre os quais se encontravam os dois alunos que integraram a amostra) e não em casos particulares ou dissonantes.

Assim, para a análise dos dados registados nas grelhas, durante as observações, determinou-se fazer o levantamento, sessão a sessão, das classificações assinaladas na coluna “Comportamento dos alunos”, para cada uma das dimensões observadas e para cada um dos itens de observação, registando-se de entre as cinco classificações quantitativas (5, 4, 3, 2, 1) aquelas com mais prevalências. Para o efeito, foi criada uma grelha síntese dos dados das grelhas de observação, com a mesma estrutura da grelha de observação (assinalando-se as dimensões observadas, os itens de observação e a frequência dos comportamentos dos alunos). O total obtido na coluna relativa à frequência dos comportamentos, expressos em classificações de 1 a 5, deveria naturalmente corresponder ao número treze, o número de sessões

realizadas. No entanto, pelo facto de em algumas das sessões/atividades lúdicas não se ter procedido a uma planificação, à textualização e às fases de aperfeiçoamento e de reescrita, não foi esse o total obtido (nos itens de observação 5, 13 e 14). Apresenta-se a grelha síntese dos dados recolhidos durante a observação sistemática, com os totais em apêndice (Apêndice VII).

Deste modo, foi possível chegar aos seguintes resultados (frequências numa escala de 1 a 5, com a correspondente classificação qualitativa):

- Na dimensão “Predisposição para a oficina de escrita”; item de observação “Demonstram uma postura aberta e recetiva”, prevaleceu a classificação **três (Suficiente)**.
- Na mesma dimensão, item “ Verbalizam frases indiciadoras de motivação”, prevaleceu a classificação **três (Suficiente)**.
- Na dimensão “Relação com o lúdico”, item “Revelam curiosidade”, prevaleceu a classificação **quatro (Bom)**.
- Na mesma dimensão, item “Manifestam sinais de entusiasmo e de interesse”, prevaleceu a classificação **três (Suficiente)**.
- Na dimensão “Cooperação com o professor”, item “ “Seguem as diretrizes fornecidas pelo professor nomeadamente no que diz respeito à planificação e textualização dos trabalhos”, prevaleceu a classificação **dois (Insuficiente)**.
- Na mesma dimensão, item “Utilizam o tempo de forma organizada”, prevaleceu a classificação **dois (Insuficiente)**.
- Na dimensão “Cooperação entre colegas”, item “Mostram-se responsáveis pelo progresso do seu grupo de trabalho”, prevaleceu a classificação **dois (Insuficiente)**.
- Na mesma dimensão, item “Respeitam os direitos, as opiniões e o desempenho dos colegas”, prevaleceu a classificação **dois (Insuficiente)**.

- Na dimensão “Motivação na realização das atividades”, item “ Procuram aprofundar os seus conhecimentos”, prevaleceu a classificação **três (Suficiente)**.
- Na mesma dimensão, item “Mobilizam pré requisitos, prevaleceu a classificação **três (Suficiente)**.
- Na dimensão “Progressos no processo criativo”, item “Evidenciam imaginação e originalidade na mobilização de recursos e na textualização”, prevaleceu a classificação **três (Suficiente)**.
- Na mesma dimensão, item “ Revelam independência e autonomia nas suas concretizações”, prevaleceu a classificação **três (Suficiente)**.
- Na dimensão “Capacidade de aperfeiçoar/reescrever os trabalhos”, item “Aperfeiçoam os textos em função das sugestões do professor/par/grupo”, prevaleceu a classificação **três (Suficiente)**.
- Na mesma dimensão, item “ Intervêm com interesse no processo de reformulação linguístico (...) de acordo com indicações do professor”, prevaleceu a classificação **dois (Insuficiente)**.
- Na dimensão “Avaliação (auto e heteroavaliação)”, item “Mostram ter consciência dos seus progressos e dos progressos dos pares”, prevaleceu a classificação **três (Suficiente)**.
- Na mesma dimensão, item “ Revelam sentido crítico construtivo”, prevaleceu a classificação **dois (Insuficiente)**.

Concluída a análise estatística (quantitativa), observou-se que um item apresenta o predomínio da classificação “quatro”, nove itens a classificação “três” e seis itens, a classificação “dois”. Estas classificações, que foram obtidas através da soma de todos os indicadores (registos) por dimensão e item de observação, possibilitaram-nos chegar às seguintes conclusões:

Os alunos, em geral, demonstraram interesse e abertura relativamente à globalidade das propostas sugeridas (as propostas que obtiveram menos adesão foram: Carta a um destinatário extraordinário (facto que justificamos devido à ausência de referentes, de leituras feitas ou proporcionadas durante a infância dos alunos, de imagens simbólicas ...), e Construção de narrativa a partir de um mapa de ideias (atividade que decorreu por último, acusando os alunos já algum cansaço).

Os alunos que constituíram a amostra cooperaram de forma bastante satisfatória com a professora, ao longo de todas as sessões, tendo-se pontualmente verificado menor interesse ou maior dificuldade de desempenho por parte dos alunos referenciados com os números nove e catorze.

Os alunos aderiram satisfatoriamente, na sua globalidade, às etapas de textualização, aperfeiçoamento e divulgação dos seus escritos (neste último caso, manifestando curiosidade relativamente aos trabalhos dos pares), ainda que tivessem demonstrado pouca autonomia no processo de reformulação linguístico contemplado no Item “Intervêm com interesse ...”.

Os alunos, ao longo do processo criativo, evidenciaram algumas dificuldades de operacionalização na mobilização dos recursos criativos e imaginativos e na textualização, assim como pouca independência e autonomia nas primeiras realizações, assentes em jogos e atividades lúdicas. Contudo, ao longo do tempo, os alunos manifestaram progressivamente mais independência e autonomia relativamente à produção dos seus escritos, produzindo-os de forma mais confiante e desenvolta, como pudemos verificar na sequência da análise dos progressos (Gráfico 3).

Como aspetos menos conseguidos, pela prevalência do nível dois, destacamos as dimensões: “Cooperação com o professor”; “Cooperação entre colegas”; “Capacidade de aperfeiçoar e escrever os trabalhos” e “Avaliação (auto e heteroavaliação)”.

Relativamente à dimensão “Cooperação com o professor”, aferiram-se nos dois itens de observação, um elevado número de classificações “dois”, resultantes da dificuldade por parte dos alunos em planificar os seus escritos e em utilizar o tempo de forma organizada. Efetivamente, observou-se que, apesar de relembra da necessidade de planificar os escritos, os alunos

tendem a saltar esta etapa, passando à textualização. Este facto implicou necessariamente um trabalho mais moroso de revisão e de textualização que interferiu com a gestão temporal, tendo os alunos mais lentos manifestado dificuldade em cumprir as tarefas dentro dos prazos ou limites temporais.

No que diz respeito à dimensão “Cooperação entre colegas”, a prevalência do número dois traduz a incapacidade que os alunos demonstraram em criar um ambiente cordial, calmo, propício à concentração, tendo revelado, por oposição, comportamentos agitados, ruidosos e indiciadores de falta de regras de conduta em sala de aula. Revelaram ainda dificuldade em intervir de forma organizada, ordeira, e em respeitar o direito à palavra por parte dos colegas, interrompendo ou criticando de forma inoportuna e/ou descontextualizada.

Relativamente à dimensão “Capacidade de aperfeiçoar/reescrever os trabalhos” apesar da prevalência do nível três no primeiro item de observação (“Aperfeiçoam os textos em função das sugestões do professor /par/grupo”), verificou-se alguma falta de autonomia e dificuldade no aperfeiçoamento de textos (em função das sugestões dos colegas, sendo que estas também não foram muito frequentes), e ainda a fraca intervenção no processo individual de reformulação linguística, com recurso às quatro operações básicas, de acordo com indicações implícitas do professor (assinaladas à margem do texto, e que o aluno deveria interpretar para poder intervir no aperfeiçoamento do seu próprio trabalho). Este viu-se forçado a fornecer, de forma explícita, indicações mais precisas, como forma de obviar a ausência da capacidade de aperfeiçoamento e/ou de reescrita autónoma dos textos, a qual atribuímos à falta de oportunidades (aprendizagem e treino anteriores).

Por último, a dimensão “Avaliação (auto e heteroavaliação)” apresenta no segundo item de observação (“Revelam sentido crítico construtivo”) a prevalência da classificação dois, a qual indicia falta de maturidade por parte dos discentes no desempenho responsável e fundamentado da avaliação (a própria ou a dos pares), ainda que, com raras exceções, os alunos demonstrassem, verbalmente, valorizar o trabalho dos pares e o seu próprio trabalho.

4. RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS DOS ARTEFACTOS

Tendo a ação no terreno (intervenção) permitido a recolha de artefactos dos alunos de uma turma inteira, cabe-nos explicitar os critérios de seleção dos mesmos para análise (obrigatoriamente relacionados com a amostra), e de entre os trabalhos analisados, os critérios de seleção para apresentação formal no âmbito deste estudo.

Por ter decorrido ao longo de treze sessões (com uma primeira sessão de diagnóstico), a recolha traduziu-se num elevado número de artefactos. Reportando-nos à amostra de dez alunos, de entre os dezassete que constituíam a turma, os trabalhos foram todos analisados segundo a grelha concebida para o efeito. Contudo, por constituírem um corpus de 130 produções (umas mais extensas que outras), na qualidade de decisores, optámos por apresentar apenas nove das produções, segundo o seguinte critério: escolha representativa de três trabalhos, de três alunos que possam respetivamente servir de exemplo para três situações tipificadas: o aluno que, apesar das estratégias implementadas, não revelou imaginação nas suas produções; o aluno que, decorrente das estratégias, revelou de forma satisfatória imaginação e criatividade, e o aluno que, devido às estratégias implementadas, revelou claramente e inequivocamente imaginação e criatividade nos seus escritos. Em suma, os critérios de seleção assentaram em três conceitos chave: casos críticos, casos tipo (padrão) e casos significativos.

Esta opção implicou uma outra decisão incontornável, sob pena de o estudo carecer de validade e fiabilidade: de entre os treze trabalhos, os escolhidos deveriam coincidir, de acordo com a ordem numérica pela qual foram aplicados. Deste modo, ao optarmos por exemplo pelo quarto, nono e décimo terceiro trabalho de um aluno, essa opção teria que ser generalizável aos restantes alunos, o que colocou uma outra questão: e se, pontualmente, apesar de se enquadrar no perfil escolhido (tendo em conta os três critérios de

escolha), um dos trabalhos não apresentar as características esperadas, dentro do perfil de caracterização do aluno? Ou seja, imaginemos que naquele dia o aluno estava mal disposto, não apreciou o tema e não se esmerou na sua produção/realização? Estas variáveis, ainda que inoportunas, são plausíveis, decorrendo daí dificuldades com as quais, enquanto investigadores, temos que saber lidar e justificar.

Decidiu-se, ainda, apresentar a título exemplificativo e pontual outros trabalhos, como forma de ilustrar determinadas situações significativas ocorridas e diagnosticadas aquando da análise dos artefactos.

Tal como em relação à análise das entrevistas e à análise das grelhas de observação participante, tivemos que proceder a uma reflexão acerca de qual o método de análise mais adequado para o tratamento dos dados dos artefactos. Como, no entanto, a escolha do método de análise pode ser determinada pela opção relativamente aos métodos de recolha de informações, a decisão passou, numa primeira etapa, pela construção de uma grelha que, sessão a sessão, permitisse uma avaliação dos trabalhos dos alunos, em função de categorias de análise pré definidas, e, numa segunda etapa, a construção de uma grelha síntese dos dados resultantes da avaliação dos artefactos, assinalados na grelha de avaliação do desempenho dos alunos.

A grelha de avaliação do desempenho dos alunos na Oficina de Escrita, a ser preenchida no final de cada unidade de trabalho, resultou de uma reflexão sobre os parâmetros de avaliação correspondentes ao desempenho observado nos artefactos. Inspirámo-nos, na sua elaboração, nos indicadores de medida propostos para as Olimpíadas da Criatividade, no âmbito do concurso nacional que decorreu no presente ano letivo, apadrinhado pelo Instituto Torrance, sediado no Porto.

Deste modo, seleccionaram-se quatro parâmetros suscetíveis de serem assinalados com uma cruz, segundo o desempenho específico de cada aluno, registados numericamente numa coluna à esquerda.

Os quatro parâmetros, numa lógica ascendente, são os seguintes:

- a) Evidência mínima de pensamento criativo, recurso ao óbvio;

- b) Alguma evidência de pensamento criativo, ideias próximas da criatividade;
- c) Evidência de pensamento criativo, inovador, ideias audazes;
- d) Forte evidência de pensamento criativo, ideias engenhosas.

A associação entre o método de recolha e o método de análise é do nosso ponto de vista uma mais-valia ao conferir ao estudo um maior rigor e solidez. Por outro lado, tendo em linha de conta as opções metodológicas feitas anteriormente no âmbito do presente estudo, a análise de conteúdo surgiu naturalmente como o método mais apropriado porque, para além de proporcionar um tratamento metódico das informações, permite deslindar o conteúdo de mensagens complexas ou subjetivas, como é o caso das presentes nos artefactos dos alunos. Efetivamente, este tipo de análise permite “quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (Quivy, 2004,p.227).

Contudo, nova reflexão se impôs neste ponto da nossa análise: de entre os diferentes métodos de análise de conteúdo (análises temáticas, análises formais, análises estruturais), por qual deles optar?

Tendo como objetivo a identificação da presença (ou da ausência) de uma característica nos artefactos (imaginação e criatividade), e ainda o modo como os elementos discursivos se articulam entre si, e tendo em linha de conta a dificuldade de demarcação entre os diferentes métodos da análise de conteúdo propostos por Bardin (1997), optámos por proceder a uma análise assente nos objetivos de investigação que remetem para o estudo de produções “artísticas” e análise das representações, ideias, sensibilidade dos alunos com DA, transpostos para as suas produções durante o processo escritural. Esta forma de comunicação, reproduzida num suporte material, permitiu uma análise da expressão em simultâneo com uma análise do conteúdo, ao nível ideológico, sem prejuízo de um rigor epistemológico do trabalho. Tal como defende Quivy (2004,p.234), a abordagem do investigador “deve manter-se flexível e ele tem de estar sempre a ter em consideração o facto de fazer parte da situação observada...” (Quivy, 2004,p.234).

Neste passo do estudo deparámo-nos com uma constatação incontornável: a análise dos dados dos artefactos e o processo de avaliação são indissociáveis.

De Ketele (1993,p.46) afirma que “avaliar significa confrontar um conjunto de informações com um conjunto de critérios com o fim de tomar uma decisão” (De Ketele, 1980).

Se durante o processo escritural se procedeu a uma avaliação reguladora, com o objetivo de ajustar ou redefinir linhas de atuação e de melhorar o funcionamento do sistema (reflexão sobre o processo de escrita), revendo-se procedimentos anteriores que não resultaram tão eficazmente, e ainda a uma avaliação formativa, com medidas tomadas no decurso da intervenção, visando a melhoria da progressão dos discentes, no caso dos produtos dos alunos, que tipo de avaliação fazer (reflexão sobre o produto)?

No nosso ponto de vista, a avaliação formadora, igualmente reguladora do processo de formação e que permite, ao identificarmos as dificuldades sentidas pelos alunos, rever as nossas estratégias de ensino, não é suficiente para atingir o fim em vista: determinar se, aplicadas diferentes estratégias, os alunos melhoraram as suas aprendizagens; se no domínio da criatividade fizeram ou não progressos (por comparação à situação inicial- fase de diagnóstico).

De Ketele (1993) defende que no ponto de partida de qualquer processo de avaliação, importa determinar bem o tipo de decisão que seremos levados a tomar. Delimitando-se a natureza da decisão, será ela que irá permitir precisar os objetivos da avaliação (De Ketele, 1993,p.47).

Nesta medida, ao decidirmos determinar o êxito ou o insucesso dos alunos que constituem a amostra do estudo, avaliando os seus desempenhos, enveredamos por uma avaliação “ de classificação” (idem,p. 56).Esta avaliação baseia-se numa interpretação normativa, através de procedimentos de comparação de desempenhos, e de domínios de objetivos pré determinados. Noutra perspetiva, por se ter verificado um hiato de tempo entre o acontecimento (momento da produção) e a avaliação (através da análise da informação), podemos falar de avaliação diferida.

Ainda ao nível da avaliação dos desempenhos, a recolha de informação preenche, segundo De Ketele (1993), prioritariamente as três funções da avaliação ligada às pessoas: preditiva, formativa e certificativa, em interação contínua, como vimos anteriormente. (ibidem,p. 145).

De Ketele (1993) define a avaliação de certificação, na qual insere a avaliação de classificação, como “o processo de avaliação que desemboca numa decisão dicotómica de êxito ou de fracasso relativo a um período de aprendizagem ” (ibidem,p. 58).

Não nos restaram dúvidas, ainda que não tivéssemos formalizado essa classificação junto dos alunos, que esta decisão seria a mais indicada/ natural, dado o objetivo geral do estudo, ainda que implicasse de certo modo uma apreciação ou julgamento inerente ao referencial do observador/avaliador.

Apresentamos em apêndice (Apêndice X) a grelha síntese de análise dos dados de avaliação dos artefactos (das produções dos alunos), cuja descrição e resultados passamos a apresentar.

Tendo a recolha de informação um carácter longitudinal, dada a dimensão temporal subjacente ao conceito de “Oficina de escrita”, procedemos ao registo frequencial, nesta grelha síntese, dos desempenhos individuais de cada aluno, ao longo da oficina, em função do grau de evidência de pensamento criativo.

Deste modo, formulámos quatro parâmetros ou dimensões de avaliação com carácter gradual (ascendente), na prática os mesmos apresentados anteriormente, na grelha concebida para cada sessão, a saber:

- 1) Evidência mínima de pensamento criativo, recurso ao óbvio;
- 2) Alguma evidência de pensamento criativo, ideias próximas da convenção;
- 3) Evidência de pensamento criativo, inovador, ideias audazes;
- 4) Forte evidência de pensamento criativo, ideias engenhosas.

Para cada um dos trabalhos analisados, procedemos ao registo frequencial em cada um dos quatro parâmetros, totalizando necessariamente cada linha horizontal os treze registos, equivalentes aos treze trabalhos avaliados.

Como descritores de desempenho, não mencionados explicitamente na grelha, privilegiámos os seguintes:

- 1) O aluno revela ideias originais;
- 2) O aluno exprime uma identidade própria no pensar e no sentir;
- 3) O aluno mobiliza vocabulário adequado à tipologia textual (variedade e riqueza lexical);
- 4) O aluno utiliza recursos expressivos de forma consciente e adequada,
- 5) O aluno organiza o seu texto com coerência e coesão.

Feita a análise em função das dimensões de avaliação e dos descritores de desempenho, chegámos às seguintes constatações:

Nenhum aluno evidenciou forte evidência e pensamento criativo e ideias engenhosas;

A grande concentração de registos, verifica-se na dimensão “Alguma evidência de pensamento criativo, ideias próximas da convenção”;

Os alunos com mais registos no parâmetro “Evidência de pensamento criativo, inovador, ideias audazes” são por ordem crescente os alunos referenciados com os números quatro e dezasseis (4 registos cada); dez (seis registos) e quinze (9 registos);

O aluno referenciado com o número nove registou 13 ocorrências na coluna referente à dimensão “Evidência mínima de pensamento criativo, recurso ao óbvio”;

O aluno referenciado com o número dez registou apenas 1 ocorrência na coluna referente à primeira dimensão de avaliação: “Evidência mínima de pensamento criativo, recurso ao óbvio”;

Os alunos de PLNM, referenciadas com os números cinco e doze, registam comportamentos (resultados) bastante diferentes, tendo a aluna número cinco uma avaliação equilibrada ao longo das três primeiras dimensões e a aluna referenciada com o número doze uma incidência maior de registos (10) na primeira dimensão, relativamente às restantes.

Concluída esta primeira análise, verificou-se que o desempenho dos alunos integrantes da amostra foi muito heterogéneo, sendo possível identificar aqueles que tiveram um desempenho fraco: alunos referenciados com os

números: cinco, nove, doze e catorze. Estes alunos constituem-se, em função do seu desempenho, como “casos críticos”.

Verificou-se ainda que este tipo de análise não nos fornecia os dados necessários para analisar a progressão dos alunos ao longo da oficina, razão pela qual se tornou incontornável a criação de um instrumento para a recolha dos dados, que nos permitisse aferir os progressos dos alunos numa perspetiva longitudinal.

Nestas circunstâncias, optámos por recorrer ao programa excel a fim de obter um gráfico que nos possibilitasse avaliar os progressos dos alunos ao longo das treze sessões, o qual passamos a apresentar:

Gráfico 1 – Pensamento criativo ao longo das 13 sessões – aluno 4 a 10

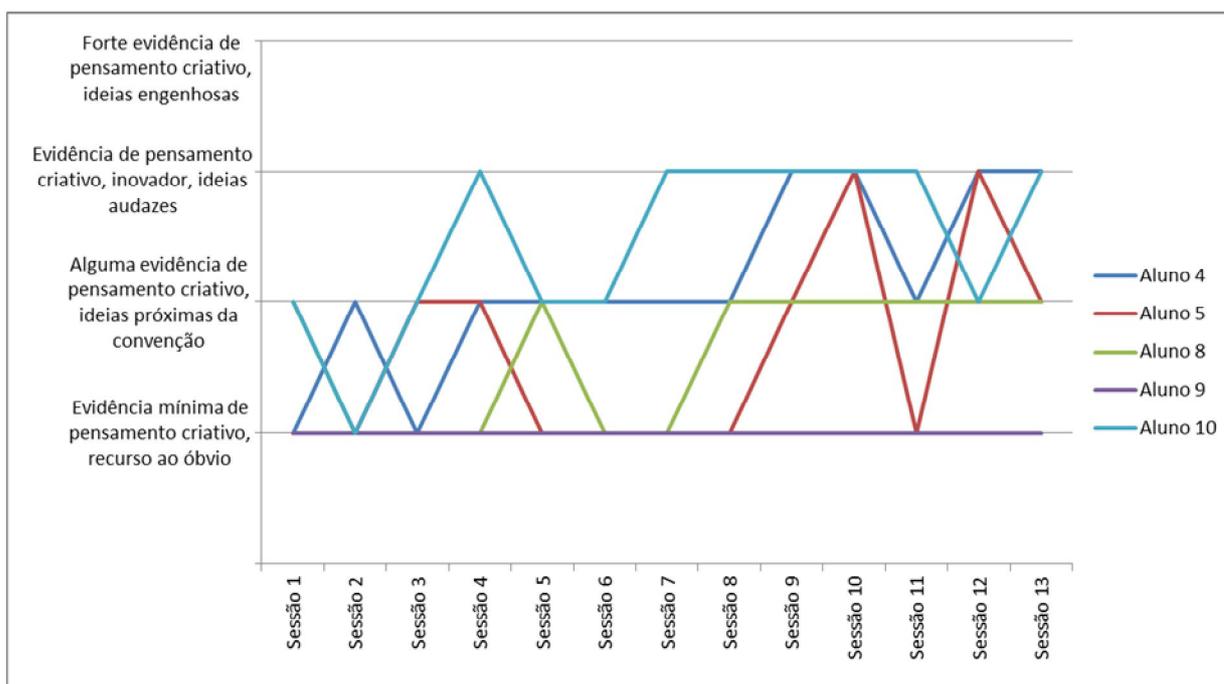


Gráfico que apresenta a progressão individual, dos alunos número 4 ao número 10, ao longo das treze sessões.

Gráfico 2 – Pensamento criativo ao longo das 13 sessões – aluno 11 a 16

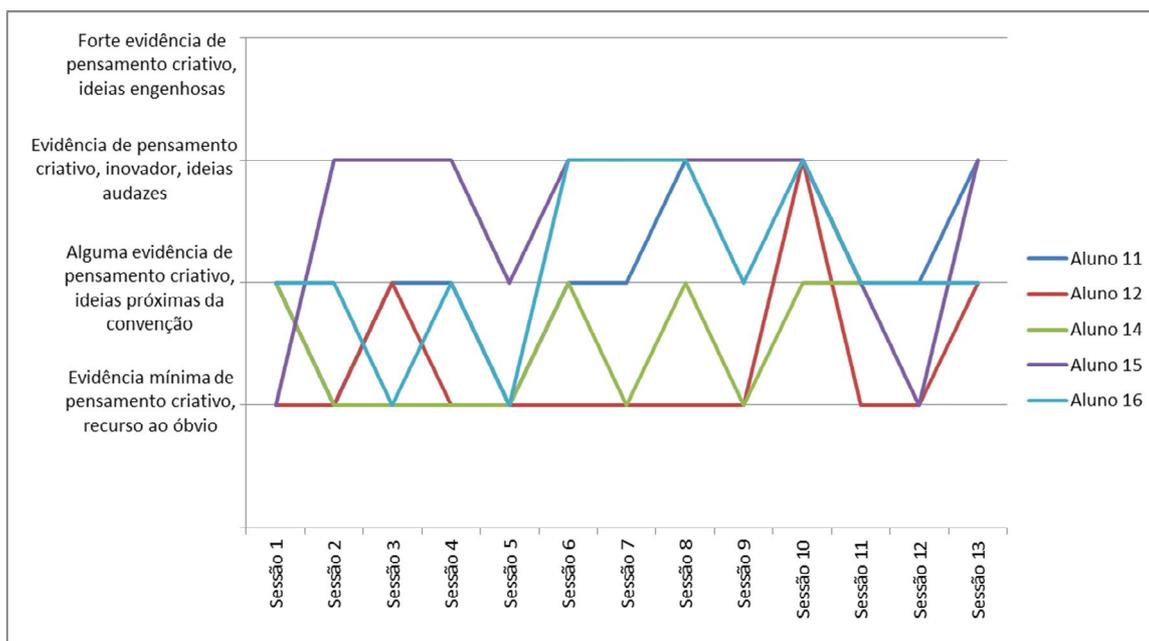


Gráfico que apresenta a progressão individual, dos alunos do número 11 ao número 16, ao longo das treze sessões.

Gráfico 3 – Pensamento criativo ao longo das 13 sessões – média dos alunos

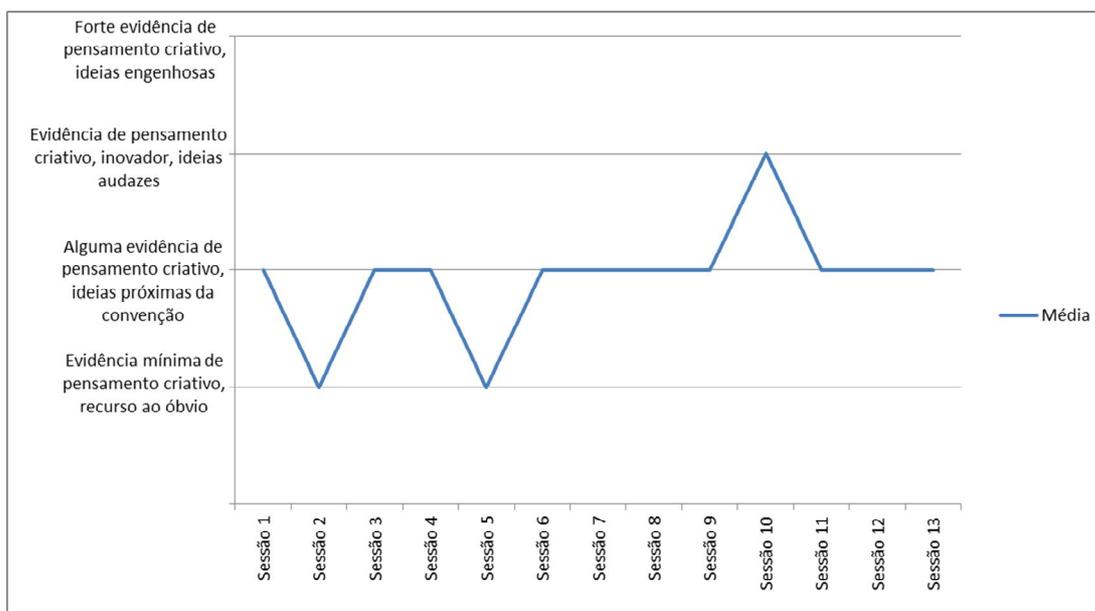


Gráfico representando a média aritmética, arredonda a zero casas decimais da evolução dos alunos ao longo das treze sessões.

Os dois primeiros gráficos apresentam a progressão individual dos alunos ao longo das treze sessões.

De modo a ser analisado como um todo, foi feito um gráfico representando a média aritmética, arredonda a zero casas decimais da evolução dos alunos ao longo das treze sessões.

Na análise dos dados relativos ao desempenho dos dez alunos durante as treze sessões, cuja classificação vai de 1 a 4, numa escala numérica em que o 1 corresponde à primeira dimensão e o 4 à quarta dimensão, podemos chegar às seguintes constatações:

O aluno referenciado com o número quatro apresenta ao longo das treze sessões um percurso ascendente em termos de progressão, de certo modo uniforme, sem grandes oscilações. Predomina, na análise dos elementos, a classificação 2, o que permite incluir este aluno no perfil “padrão”.

O aluno referenciado com o número cinco apresenta um percurso irregular, sendo possível no entanto observar que o seu desempenho melhorou substancialmente ao longo das quatro últimas sessões, ainda que na décima primeira o desempenho tenha sido fraco (1).

O aluno referenciado com o número oito, embora não tenha atingido a classificação 3 em nenhuma das dimensões, apresenta um desempenho regular a partir da oitava sessão.

O aluno referenciado com o número dez, ao longo das treze sessões, teve um desempenho de certo modo homogéneo, sem oscilações significativas, tendo pontualmente apresentado uma classificação de 2 na sessão número treze.

O aluno referenciado com o número onze, embora na sessão onze e doze tenha tido um desempenho classificado com 2, apresenta um percurso ascendente, com o predomínio de classificações mais elevadas a partir da oitava sessão.

O aluno referenciado com o número doze apresenta um percurso regular, ainda que com classificações fracas, indiciando dificuldades em desenvolver a capacidade criativa. Apenas na décima sessão (na qual os

alunos foram desafiados a criar um texto a partir de uma imagem) o aluno apresenta um desempenho classificado com 3.

O aluno referenciado com o número catorze apresentou ao longo da oficina um desempenho fraco, no entanto as classificações das últimas sessões indiciam progressos ligeiros relativamente às primeiras sessões, facto que poderá ser explicado pela necessidade de integração no grupo, ao nível da participação, pelo interesse específico por algumas das propostas e ainda como resultado de um incentivo constante por parte da professora.

O aluno referenciado com o número quinze apresenta um percurso homogéneo desde o início das sessões, ainda que, pontualmente nas sessões números onze e doze, a classificação obtida tenha ficado aquém da média alcançada pelo aluno ao longo da oficina.

Finalmente, o aluno referenciado com o número dezasseis apresenta um percurso com bastantes oscilações, embora, durante três sessões seguidas, tenha alcançado a classificação 3. Atribuímos este facto a questões relacionadas com a personalidade (instabilidade e dificuldade de concentração).

Da análise vertical dos desempenhos por sessão (relativa ao desempenho do grupo) podemos observar que a sessão número dez foi sem dúvida aquela em que os alunos apresentaram um melhor desempenho, facto a que não será alheio a estratégia levada a cabo para estimular a capacidade criativa: Produção de texto a partir de uma imagem.

Por oposição, observámos que as sessões com mais fraco desempenho foram as primeiras sete sessões, nas quais se levaram a cabo propostas lúdicas, com um grau de dificuldade reduzido ou médio. Esta constatação sugeriu a necessidade de uma reflexão inferencial, a qual aponta para a existência de bloqueios psicológicos e cognitivos, decorrentes da falta de treino das estruturas cerebrais, responsáveis, ao nível linguístico, pelo pensamento criativo.

Seguidamente, e tal como delineado anteriormente, apresentamos a seleção de artefactos e análise dos mesmos.

**Apresentação dos artefactos relativos à implementação da 4ª sessão
(unidade de trabalho: “Porquês vulgares, respostas extraordinárias”).**

Artefacto 1 – Aluno 4 – Porquês vulgares, respostas extraordinárias

Porque que as montanhas tem rios e baixas?	Respostas extraordinárias
Porque não se dão bem	respostas

Artefacto 2 – Aluno 14 – Porquês vulgares, respostas extraordinárias

Porque o mar é salgado?	Porquês vulgares,
Porque não tem açúcar	respostas extraordinárias

Artefacto 3 – Aluno 15 – Porquês vulgares, respostas extraordinárias

porque é que a chuva cai na terra?	
Porque as plantas tem horas de tomar banho	centos

**Apresentação dos artefactos relativos à implementação da 9ª sessão
(unidade de trabalho: “Metamorfose”).**

Artefacto 4 – Aluno 4 – Metamorfose

Eu sou um animal pequeno, sou um Rato, um Rato muito corajoso	OBSERVAÇÕES 0 → u
Vivo sosinho na casa Branca no EUA, mas o presidente não sabe. Se ele soubesse mandava matar, porque os humanos não gostam de Ratos.	Eu sou realísculo ortográfico minúsculo
Eu gosto muito de comer queijo, mas tenho de ser muito descreto para poder chegar ao fígado.	ortográfico
A minha vida é assim, há quem gosta mas também há quem não gosta, mas eu vou continuar.	! → v centos / repeat

Artefacto 5 – Aluno 14 – Metamorfose

	OBSERVAÇÕES
Eu sou um gigante chamado virgínia, tenho 22 anos,	
trabalho nas vendas. Trabalho em casa, vivo com a minha mulher	
virgínia e o meu filho, o Arvelino.	
A minha casa é muito grande e muito espaçosa. A	ortografia
casca tem 3 quartos, e casca de banho, uma cozinha muito	
grande e também uma sala imensa. A minha rotina diária	acentuação -
é cozinhar. A minha mulher é limpa a casa e cozinhar. A minha	acentuação
meu filho é ir para a escola e ir a escola. A nossa família é	parágrafo
muito grande e feliz.	

Artefacto 6 - Aluno 15 - Metamorfose

	OBSERVAÇÕES
Eu sou um gigante	
Eu sou o gigante Leopoldo e tenho 19	maiúscula
<u>anos</u> .	minúscula
Eu vivo na selva com os animais.	
Gosto muito de brincar e cantar para os animais.	Repetição ('para
Eu vivo com a minha namorada que se chama	eles')
Penélope.	maiúscula
Trabalho na agricultura e cuidar dos	
animais. Eu não como carne. Já a minha	
namorada, Penélope, mata e come os animais	minúscula
(Já) Eu só como peixe e fruta. esse	Não há parágrafo
Gosto de ser gigante, porque posso apagar um	repetição
pega gigante só com as minhas duas mãos.	
Eu vivo só com a minha namorada, porque	
diada não tenho filhos.	minúscula
Gosto de ser gigante porque <u>não</u> pode	parágrafo
meter-se comigo.	ortografia

**Apresentação dos artefactos relativos à implementação da 13ª sessão
(unidade de trabalho: "Mapa de histórias").**

Artefacto 7 – Aluno 4 – Mapa de histórias

<p>// Era uma vez um menino chamado João. O João é uma criança <u>curiosa</u> que gosta muito de descobrir novas coisas.</p>	<p>OBSERVAÇÕES <i>ortografia</i></p>
<p>Um dia, o João acordou com muita energia e foi passear pela rua. Ele começou a correr e logo viu um buraco. Caiu lá dentro, dando abalo</p>	<p><i>concordância verbal</i> <i>em construção verbal</i></p>
<p>os olhos começaram a olhar para as crianças que estavam a ficar cada vez mais preocupadas. Ele viu uma menina e foi em direção dela. Ela viu uma coisa muito</p>	<p><i>ortografia</i></p>
<p>bonita e começou a rir. Ele ficou lá por um tempo, porque se sentiu em casa.</p>	<p><i>paragrafo</i> <i>repetição do</i></p>
	<p><i>pronomes pessoais</i></p>

Artefacto 8 – Aluno 14 – Mapa de histórias

<p>olá, eu sou o João. Tenho 13 anos, morei a pé do lago.</p>	
<p>Um dia, fui andar no lago. Hergulhei tão fundo que fiquei preso numa bolha de ar.</p>	
<p>Pensei que ia morrer, mas depois apareceu um boneco que me salvou quando estava quase a morrer. Fechei os olhos, adormeci. Passado algum tempo acordei, quando acordei estava na minha cama. Não passava de um sonho.</p>	<p><i>pontuação</i> <i>acentuação</i> <i>ortografia</i></p>
<p><i>in</i></p>	<p><i>flexão verbal</i></p>

produções são bastante curtas e lineares, obedecendo à estrutura “Porque é que...?” / “Porque...”. Verificámos que, no caso do aluno referenciado com o número quatro, a resposta apresenta implicitamente uma personificação, evidenciando a clivagem entre os elementos da natureza (as montanhas) pelo que considerámos esta resposta medianamente criativa (com “Alguma evidência de pensamento criativo, ideias próximas da convenção”). Relativamente ao trabalho do aluno referenciado com o número catorze, a pergunta vulgar dá lugar a uma resposta óbvia. Por oposição ao termo “salgado” surge na resposta a expressão “não tem açúcar”, numa associação natural de dois sabores opostos. Considerámos que esta resposta se enquadrava no item “Evidência mínima de pensamento criativo, recurso ao óbvio”. Finalmente, o aluno referenciado com o número quinze, à pergunta “Porque é que a chuva cai na terra?” apresenta uma resposta que enquadrámos em “Evidência de pensamento criativo, inovador, ideias audazes”, por surpreender com a analogia a uma rega das plantas, apoiada numa personificação.

Tendo-se passado à análise do segundo grupo de trabalhos (“Metamorfose”), e ao analisarmos o trabalho do aluno referenciado com o número quatro, verificámos que, apesar da deficiente caligrafia e ortografia, o aluno assumiu-se com outra entidade, com relativa facilidade, descrevendo-se como um rato, relatando-nos a sua rotina num espaço inusitado para um roedor e dando, na última frase, a indicação de um “espírito” independente. A coesão e coerência foram alcançadas, pelo que enquadrámos o desempenho deste aluno no item “ Alguma evidência de pensamento criativo, inovador, ideias audazes”. Analisámos em seguida o trabalho do aluno referenciado com o número catorze, no qual verificámos alguns problemas ao nível da coerência de ideias, da ortografia e da delimitação das partes (não fez o último parágrafo). Relativamente às ideias, apesar do aluno se ter projetado numa outra figura (um gigante), com outra identidade que não a sua, verificámos o recurso a segmentos descritivos pobres e banais. Por essa razão, enquadrámos este trabalho no parâmetro “ Evidência mínima de pensamento criativo, recurso ao óbvio”.

No caso do aluno referenciado com o número quinze, por seu lado, analisada a sua produção, verificámos, após um primeiro aperfeiçoamento orientado pela professora, a continuação da presença de incorreções do foro da ortografia, da caligrafia, da estrutura textual e ainda da sintaxe. Como referimos anteriormente quisemos, no entanto, centrarmo-nos ao nível ideológico, pelo que verificámos a capacidade de o aluno se projetar noutra personalidade, assumindo outra identidade completamente diferente da sua: nome, idade, contexto, maturidade e autonomia. Nesta medida, e apesar da frase “Eu vivo só com a minha namorada, porque ainda não tenho filhos.” se apresentar desenquadrada (deveria vir na sequência da frase “Eu vivo com a minha namorada que se chama Penélope”), considerámos que o texto, na sua globalidade, apresenta uma coesão e coerência textuais, com as três partes claramente delimitadas (apesar de o aluno não ter assinalado o primeiro e último parágrafo) e “Evidência de pensamento criativo, inovador, ideias audazes”.

Finalmente, procedeu-se à análise do terceiro grupo de trabalhos, começando-se a observação pelo trabalho do aluno referenciado com o número quatro. Esta proposta consistia na criação de uma personagem e na narrativa dos seus movimentos, utilizando-se um mapa de histórias. O aluno deveria conduzir a sua personagem de encruzilhada em encruzilhada, optando por um dos caminhos que, sucessivamente, se lhe apresentavam. Nesta proposta, a escolha dos caminhos determinaria o rumo e o desfecho da história. O aluno referenciado com o número quatro, embora não tenha assinalado o primeiro e o último parágrafo do texto, correspondentes à introdução e à conclusão, dividiu o seu texto nas suas três partes constituintes, construindo o texto com base em ações presentes no mapa observado, sem contudo lhes acrescentar dados da sua iniciativa ou da sua imaginação (pormenores). Por essa razão, o texto apresenta-se pouco desenvolvido, com “Evidência mínima de pensamento criativo, recurso ao óbvio”. No caso do aluno referenciado com o número catorze, a análise feita sugere conclusões semelhantes às decorrentes da análise do trabalho anterior, constatando-se, contudo, problemas de coerência que poderiam ser evitados se o aluno tivesse procedido a uma consciente revisão do seu texto, o que parece não ter

acontecido. De facto, no seu relato, quando pensa que vai morrer, surge um herói que salva a personagem (o aluno utiliza a primeira pessoa). Porém, surpreendentemente, o aluno volta a afirmar que quando estava quase a morrer, fechou os olhos e adormeceu. Quando acordou, verificou que afinal tudo não passara de um sonho. Enquadrámos, incontornavelmente, este texto no primeiro parâmetro “Evidência mínima de pensamento criativo, recurso ao óbvio”. Relativamente ao trabalho do aluno referenciado com o número quinze, da análise de conteúdo efetuada, pudemos chegar às seguintes conclusões: o trabalho, apesar das inúmeras incorreções apresentadas (e repetidas após a fase de aperfeiçoamento) e ainda que se verifique uma fraca coesão originada pela confusão na utilização dos tempos verbais (alternância entre os tempos do passado e o presente do indicativo), apresenta uma progressão ao nível do conteúdo, com o recurso a uma certa riqueza vocabular e a frases complexas. Ainda que não tenha assinalado os dois primeiros parágrafos, correspondentes à introdução e desenvolvimento, o texto obedece à estrutura do texto narrativo, verificando-se na quinta linha o recurso à adjetivação múltipla, e à descrição, acompanhada da expressão de sentimentos (“Fiquei muito assustado com o que vi...”). No parágrafo seguinte, o aluno volta a manifestar a sua opinião/sentimento ao afirmar “ Gosto muito de estar na cidade das sereias...”. Embora o parágrafo final se apresente idêntico a muitos outros, com o tradicional “...e viveram felizes para sempre! ”, considerámos que, relativamente aos textos produzidos pelos alunos identificados com os números quatro e catorze, este trabalho evidencia claramente pensamento criativo, inovador e ideias audazes, até porque o aluno se descolou das linhas propostas no mapa de ideias para enriquecer, quer ao nível da narração, quer ao da descrição, o seu texto.

Globalmente, a análise feita permitiu, tendo em conta igualmente o corpus de trabalhos de cada aluno, tipificar estes três discentes, de acordo com a nomenclatura já enunciada anteriormente:

Aluno referenciado com o número quatro, caso tipo (padrão), uma vez que, decorrente das estratégias, revelou de forma satisfatória imaginação e criatividade, apesar de na 13ª atividade o aluno não ter revelado suficientemente imaginação, de modo a podermos classificar a sua produção

de acordo com o parâmetro “ Alguma evidência de pensamento criativo, ideias próximas da convenção”.

Aluno referenciado com o número catorze, caso crítico dado que, apesar das estratégias implementadas, não revelou imaginação nas suas produções, ainda que tenha evoluído e apresentado trabalhos avaliados de acordo com a segunda dimensão de avaliação, em número equivalente aos trabalhos avaliados de acordo com a primeira dimensão. Este empenho do aluno e consequente produção revelaram-se significativos, pelo facto de o aluno em causa ser altamente desmotivado, característica que assume e transporta para os seus escritos, como pudemos observar no trabalho que apresentamos em seguida, correspondente à proposta apresentada na 8ª sessão (“ porque sou cansado”).

Artefacto 10 – Aluno 14 – Retrato chinês

Se eu fosse um fruto, eu seria uma manga porque é <u>deliciosa</u>	
Se eu fosse um animal, seria um leão porque é <u>forte e belo</u>	acentuação
Se eu fosse um reptil, seria uma iguana porque <u>gosta de verde</u>	
Se eu fosse um meio de transporte seria um carro desportivo porque é <u>veloz</u>	acentuação
Se eu fosse um carro, seria o <u>bugatti</u> , porque é o carro mais rápido do mundo.	
Se eu fosse um animal seria a <u>preguiça</u> porque sou <u>cansado</u> .	ortografia

Aluno referenciado com o número quinze, caso significativo, na medida em que, devido às estratégias implementadas (?), o discente revelou claramente e inequivocamente imaginação e criatividade nos seus escritos.

Decorrente da análise de conteúdo de todos os trabalhos, e tendo-se verificando, como no caso do aluno referenciado com o número quatro, que nem sempre a classificação em função da grelha síntese dos dados da avaliação dos artefactos apresenta uma progressão linear, pudemos inferir que a produção criativa poderá estar sujeita a variáveis independentes, tais como o estado de espírito do aluno ou a sua condição psicológica no momento da produção, o que poderá produzir efeitos nas variáveis dependentes, ou ainda a

variáveis moderadoras, ou seja, a fatores circunstanciais que podem interferir com os resultados. Silva (2009), por seu turno fala de variáveis intervenientes ou parasitas, definindo-as como as que “interferem na investigação, podendo ocasionar enviesamento dos resultados” (Silva, 2009,p. 296). Segundo Sousa e Batista (2011), “ o modelo de análise permite o enfoque teórico da investigação através da seleção e subsequente operacionalização dos conceitos seleccionados, enquanto a operacionalização explícita como estes conceitos são medidos, isto é aferidos” (idem,p.50). Integram o modelo de análise conceptual variáveis sobretudo dependentes e independentes, estando, no entanto, as moderadoras associadas às independentes, reforçando ou inibindo a sua ação. Crê-se que, pelas características da amostra e outros fatores relacionados com o horário da disciplina, muitas destas variáveis tenham interferido de uma forma ou de outra, com maior ou menor impacto, na investigação feita.

Os resultados aferidos na sequência da análise de conteúdo e da avaliação dos dados dos artefactos referentes à sessão número treze (acima da média, comparativamente às restantes sessões) permitiram-nos concluir que a estimulação da imaginação e conseqüentemente da criatividade junto de alunos com dificuldades de aprendizagem através da utilização de imagens é uma estratégia potencialmente profícua. Com efeito, os resultados obtidos, mesmo junto dos alunos NEE's foram bastante satisfatórios, o que mostra o impacto favorável que o texto icónico pode assumir. Acreditamos que não só a imagem como a cor podem desencadear junto dos alunos os mecanismos cerebrais indutores do pensamento criativo. No entanto, no nosso estudo, por limitações financeiras, não foi possível disponibilizar junto dos alunos a imagem com cor. Apesar disso, durante a observação sistemática observámos um interesse e uma motivação maiores do que o habitual, manifestando-se através de gestos e atitudes como a comparação e a troca de imagens entre os alunos que procuravam aquela com a qual se identificavam mais. Para além deste aspeto observável durante a fase processual, pudemos verificar na análise dos produtos a presença de segmentos “inspirados” quer ao nível das ideias como também ao nível do tipo de texto (narrativo, descritivo, diálogo, ou textos híbridos).

Calado (1994), cit. por Araújo e Santos (2011) numa obra intitulada *A Utilização Educativa das Imagens*, defende a necessidade de que, em educação, se deve favorecer a aprendizagem visual, importante na compreensão das significações contidas nas imagens, de modo a igualar o impacto do poder da imagem relativamente a outros domínios da vida, com múltiplos benefícios para o aluno:

O poder da imagem no domínio da educação, da afetividade, da sensibilidade e da sociabilidade tem pois de afirmar-se com igual vigor. Valorizar a polissemia de certas mensagens (não temer diferentes interpretações) é ajudar a desenvolver no aluno não só o sentido do grupo, da tolerância e da democracia, mas também o espírito crítico. A escola reencontrará ainda, associado à polissemia, o valor da criatividade (p. 123)

Esta aprendizagem, segundo Araújo e Santos (2011, p.8), permite decifrar as imagens, gerando interpretações e outros significados, variáveis de acordo com o contexto, contribuindo para a aprendizagem dos alunos bem como para a produção de conhecimento. Segundo estes autores, as imagens e as palavras devem ser complementares no contexto educacional, já que ambas, enquanto formas de representações, enriquecem o aprendizado do aluno. Ao observar e ao refletir sobre as intenções do autor da imagem, faz-se uma análise pragmática, suscetível de gerar interpretações plausíveis e criativas. Educar para a imagem é na prática, segundo Calado, cit. por Araújo e Santos (2011,p.8),

fornecer aos alunos os conhecimentos necessários para uma leitura consciente das imagens, levá-lo a descobrir os seus códigos, é contribuir para integração do futuro cidadão, tornando-o liberto do poder massificador e demagógico dos média. Fazer do aluno um indivíduo civicamente responsável e torná-lo capaz de analisar, escolher, decidir e intervir. A valorização dos outros sistemas de comunicação para além do verbal aproximará a escola das formas hodiernas de comunicação e, nessa medida, torná-la um fórum de saber verdadeiramente englobante (p. 122).

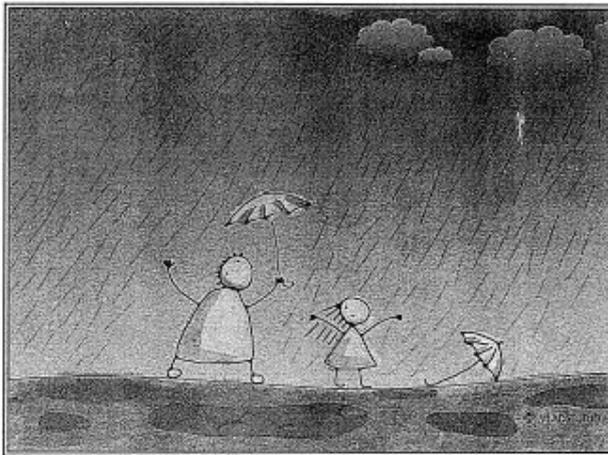
A escola, nesta perspetiva, enquanto “fórum de saber verdadeiramente englobante”, tem a responsabilidade de formar de forma holística os alunos contribuindo para a sua futura integração na sociedade, dotando-os das ferramentas necessárias a um exercício cívico responsável e interventivo.

Em suma, o investimento em atividades que aliem a palavra à imagem é

uma área, na nossa opinião, a ser explorada, pelos benefícios que parece potenciar, não exclusivamente em sala de aula, como a longo prazo, noutros contextos.

Apresentamos a título exemplificativo um dos trabalhos (realizado pela aluna referenciada com o número onze), uma vez que nos pareceu paradigmático da evolução desencadeada pelo recurso à imagem como estratégia potenciadora de um comportamento imagético- criativo.

Artefacto 11 – Aluno 11 – Escrita a partir de imagem



Observa atentamente a imagem.

Dá largas à imaginação e inventa uma história para esta ilustração.

A Sara Curiosa

Era uma vez uma menina que se chamava Sara e a sua mãe, Madalena.

A Sara vivia em Lisboa, com a sua mãe. A menina Sara era muito curiosa. Ela tinha tanta curiosidade que até a mãe se impressionava sempre que ela fazia perguntas.

Num belo dia a mãe foi buscar a Sara à sua escola. Bem, a Sara começou a fazer as suas perguntas, e ela disse:
— Mãe, porque é que temos que ir à escola?

E a mãe disse: — Porque temos que aprender, assim, um dia talvez, possas ensinar outras crianças.

Subitamente começou a chover e a Sara viu de súbito as pessoas a correr para se protegerem da chuva. A mãe disse a Sara:

— Sara, usa o chapéu. E ela fez o que a mãe pediu. Mas pergunta:

— Mãe, porque temos que usar o chapéu, quando se está a chover? e como sempre a mãe disse:

— se não usarmos o chapéu, podemos ficar encharcados e

Podemos ficar doentes.

Sara disse: — Mas a chuva ajuda as plantas a crescer...

acrescentou:

sou uma planta! E começou a correr na chuva.

Pode-se observar, feita a análise de conteúdo (a aluna continuou o texto no verso da folha, por falta de espaço), que o texto apresenta uma informação hierarquizada e ordenada, com progressão temática e coerência global, e um final surpreendente, que considerámos extremamente criativo, dadas as dificuldades da aluna, referidas na grelha de caracterização da turma e diagnosticadas no início da oficina, através do teste diagnóstico. Embora não apresente um vocabulário diversificado nem estruturas sintáticas igualmente diversificadas, este texto, feita a análise transversal das produções da turma, destacou-se também pelo facto de o seu conteúdo se manter fiel à imagem, razão pela qual decidimos divulgá-lo.

Passa-se a versar sobre os casos de alunos que, não estando à partida contemplados no critério de seleção para apresentação de resultados, se evidenciaram positivamente ou negativamente em termos de expectativas criadas por nós. Começamos por analisar o caso do aluno referenciado com o número dezasseis. Segundo a grelha relativa ao perfil dos alunos, apresentada na Tabela 2 – Grelha de caracterização da amostra, este aluno caracteriza-se por apresentar um comportamento irregular, fraca atenção e concentração. Estas características, visíveis também durante a intervenção, constituíram-se como variáveis independentes, tendo prejudicado o trabalho do aluno nos planos da motivação, do empenho e do cumprimento de instruções (nomeadamente por fuga ao tema ou dispersão com conseqüente incumprimento, dentro dos prazos, das tarefas propostas).

Contudo, feita a análise dos seus trabalhos, apresentou textos interessantes, pautados pela descrição de sentimentos, com cariz pessoal (reflexo de traumas familiares, uma vez que o aluno não vive com a mãe desde tenra idade?) e alguma imaturidade para a sua faixa etária, traduzida pelo uso de diminutivos e pelo fascínio demonstrado por uma figura paterna, dominadora, mas ao mesmo tempo protetora. Apresentamos dois desses textos, a título exemplificativo, correspondentes respetivamente às sessões números oito (“Retrato Chinês”) e nove (“Metamorfose”), que, apesar das características apontadas, foram classificados de acordo com a segunda dimensão, pelo esforço posto pelo aluno na procura de uma certa beleza estética e de recursos expressivos, como por exemplo a comparação.

Artefacto 12 – Aluno 16 – Retrato chinês

	OBSERVAÇÕES
"Se eu fosse um material escolar seria uma caneta para escrever lindos poemas".	
"Se eu fosse uma árvore seria uma macieira para alegrar a paisagem".	
"Se eu fosse um dos quatro elementos, seria o fogo porque o meu coração arde de amor".	
"Se eu fosse uma flor seria um girassol, porque gosto de ficar sozinho".	
"Se eu fosse uma capariga seria a Daniela porque ela é linda e contente".	
"Se eu fosse um continente seria a Oceania porque estaria rodeada de mar".	
"Se eu fosse um animal, seria um leão porque seria fofo e tinha uma zuba brilhante como o sol".	
"Se eu fosse um planeta seria Mercúrio porque o fogo é como a chuva Imperável, ruidosa e destrutiva".	

Artefacto 13 – Aluno 16 – Metamorfose

	OBSERVAÇÕES
Se eu fosse um animal seria um leão bebé porque gostava de ser acariciado pela juba do meu pai e sentir aquela pelo fofo.	Metamorfose
Gostaria de brincar, aprender a caçar e a matar outros animais.	
Se eu fosse um leãozinho, seria como o meu pai grande e forte ou, então, como a minha mãe apegada e muito carinhosa.	
Para mim, um leão não é o Rei da selva porque é um animal belíssimo, forte.	

Por último, e porque claramente se apresentou como o protótipo de aluno com total ausência de criatividade, não tendo sido possível registar qualquer progressão ao longo da oficina, analisou-se o caso do aluno referenciado com o número oito. Caracterizado na grelha relativa ao perfil dos alunos (Tabela 3 – Grelha de caracterização da amostra) como um aluno que beneficiou de medidas educativas no ano anterior (adequações curriculares, testes diferenciados), com problemas de atenção e comportamento irregular, foi de toda a amostra, aquele que mais dificuldades demonstrou no cumprimento das tarefas, pela quase ausência de autonomia, pela insegurança presente em todos os momentos de produção individual, pela fraca autoestima demonstrada verbalmente (“não sei”) e pelo fraco ritmo de trabalho. Ainda assim, assinalámos como fator positivo o facto de não se ter negado a realizar as tarefas, ainda que tenhamos recorrido à dimensão persuasora (através do reforço da auto estima e da componente afetiva) para atingir os nossos fins. Nesta medida, atribuímos a fatores de ordem psicológica e emocional o insucesso deste aluno, tipificando-o inequivocamente como um caso crítico. Cita-se, no entanto, Marujo, Neto e Perloiro (2011) que afirmam no *Anexo 1: Perfil do Educador Optimista, de Educar para o Optimismo*, que “O educador optimista é o que sabe que os insucessos podem ser experiências de aprendizagem óptimas” (Marujo, Neto & Perloiro, 2011, p.141). Enquanto professores investigadores, com um conhecimento profundo do nosso público, asseguramos que este aluno, mau grado as suas dificuldades, viveu uma

experiência de aprendizagem, quanto mais não seja aprendeu a conhecer-se melhor e a tomar consciência das suas dificuldades, sem, no entanto, desistir de cooperar e de participar, solicitando ajuda numa tentativa de se integrar no contexto de aprendizagem. Voltamos a citar Marujo, Neto e Perloiro (2011), para evidenciar qual deve ser o perfil do educador otimista face a este tipo de alunos: “O educador otimista é aquele que atenta na construção da imagem positiva dos seus educandos e se assegura que eles acreditam nas suas potencialidades, valorizando-os permanentemente, aceitando-os nas suas insuficiências e perdoando-os nas suas imperfeições” (Marujo, Neto & Perloiro, 2011, p.142).

Apresentamos, a título exemplificativo, o trabalho do aluno correspondente à sessão número oito: “Retrato chinês”.

Artefacto 14 – Aluno 9 – Retrato chinês

	OBSERVAÇÕES
Se eu fosse uma árvore, seria um pinheiro porque seria da da árvore alto de todas.	
Se eu fosse um fruto, seria uma maçã porque gosto de sumo doce.	
Se eu fosse um continente, seria uma casa porque eu estou muito longo.	
Se eu fosse um brinquedo, seria um carro porque o me lembro, mãe brincava.	
Se eu fosse uma marca, seria um Honda porque eu gosto da praia.	
Se eu fosse um animal, seria um macaco porque gosto de fazer palhaçadas.	

Por não ter sido possível incluir um produto exemplificativo de cada uma das sessões, optou-se por proceder a uma análise descritiva genérica dos resultados de duas das atividades que considerámos mais desafiantes para os

alunos: continuação de uma história, a partir de um parágrafo fornecido (“Mania da Contradição”, segundo proposta de Teresa Guedes) e Redação de texto intitulado “Carta a um Destinatário Extraordinário”.

As duas propostas apelavam à construção mental dos alunos relativamente a referentes supostamente adquiridos na primeira infância, obrigando-os a ativar na sua memória de longo prazo registos de recordações decorrentes de aprendizagens informais, resultantes de leituras de livros ou da visualização de programas de televisão infantis. Deste modo, durante a primeira atividade (ilustrada no Anexo III), foram confrontados com uma falsa expectativa, pelo facto de a personagem principal - um monstro - não corresponder na sua descrição à construção mental que, por norma, fazem desta figura. O desafio consistia em desconstruí-la, descrevendo- como um “monstro bom”, ou seja, caracterizá-la através da ação. A desconstrução da imagem feita deste “elemento simbólico” da sua infância, representava, pois, intencionalmente uma dificuldade para os alunos aprendizes de escritor, razão pela qual classificámos esta proposta com o grau de dificuldade “elevado”. Foi interessante observar, na maioria das composições, o esforço feito pelos alunos na desconstrução do “monstro”. Pudemos verificar o predomínio de dois caminhos: uma parte dos alunos caracterizou de forma benévola o seu personagem, atribuindo-lhe “boas ações” e dotando-o do poder de persuadir os pais a seguirem-lhe os passos (com sucesso); outra parte da amostra colocou o foco nos esforços dos pais para convencerem o filho a seguirem-lhes o seu exemplo, sem sucesso, tendo pois que se “converter” para não o perderem. Um grupo significativo, simplesmente, não conseguiu desconstruir a personagem, apesar de um esforço inicial.

Registámos, nesta análise, a dificuldade na organização textual, reflexo da dificuldade em perspetivar uma personagem diferente da que construíram mentalmente, e na utilização de elementos linguísticos que contribuíssem para a coesão do texto, como por exemplo os tempos verbais e os articuladores de discurso.

Relativamente à proposta de escrita de uma carta a um destinatário extraordinário, partimos de uma revisão, apelando aos pré-requisitos, da estrutura deste tipo de texto e da sua intenção comunicativa.

Os alunos revelaram grande dificuldade em fazer a escolha da “personagem da ficção” (ou outra), hesitando bastante e revelando um conhecimento limitado de referentes. Esta primeira percepção confirmou-se mais tarde, no momento da análise dos artefactos, assunto sobre o que versa este capítulo, pelo que privilegiamos esta análise em detrimento da análise dos dados das observações. Assim, observámos que os produtos se caracterizaram pela utilização de vocabulário elementar, por se apresentarem pouco desenvolvidos e por não evidenciarem ideias imaginativas e inovadoras, ainda que os alunos tivessem tido acesso (através da audição) a um carta modelo (“Carta à Branca de Neve”, da autoria de José Jorge Letria).

Pelo exposto, concluímos que o insucesso desta atividade, patente nos resultados apresentados (gráficos e grelha síntese), se poderá atribuir à limitada mundividência dos alunos e à dificuldade dos mesmos em expressar sentimentos pessoais. Para além desta aferição, pensamos que os alunos associam este tipo de texto a algo démodé, tendo em conta a apetência e o fascínio dos mesmos pelas novas tecnologias, não compreendendo, por conseguinte, não apenas a intenção comunicativa, como também a intenção estética aliada à expressão de sentimentos.

Em conclusão, na análise efetuada, e reportando-nos à observação durante o momento da intervenção, através dos registos que fizemos, pudemos verificar relações entre as variáveis, comparar os resultados esperados com os observados, interpretar o significado das diferenças. Esta última etapa, como pudemos constatar anteriormente, constitui-se como uma das mais importantes, porque veio facilitar a comparação entre diferentes conjuntos de dados e a procura de padrões, garantindo a sua utilização diretamente neste relatório final.

Procurámos igualmente estabelecer uma correlação entre os resultados obtidos durante a intervenção na turma em estudo e os da professora de PLNM, com o objetivo de procurar saber se haveria ou não qualquer tipo de relação entre os resultados das duas variáveis e se se trataria de uma correlação alta ou baixa.

Pedimos à professora que fizesse um balanço escrito (descritivo), que passamos a apresentar: “Todos os alunos aderiram de forma muito satisfatória

às atividades da Oficina Escrita, manifestando maior relutância naquelas em que era necessário recorrer à expressão escrita. As atividades iniciais foram as que obtiveram mais entusiasmo e adesão. Face a isto, o balanço foi assaz positivo”.

Constatou-se, no seguimento desta análise e das análises das várias grelhas (observação, dos resultados dos artefactos, de autoavaliação), que os alunos da turma B, tendo aderido muito bem às propostas, sobretudo às iniciais, revelaram contudo dificuldades criativas associadas a dificuldades linguísticas, apresentando um fraco domínio não apenas das estruturas sintáticas como também do léxico (pouca diversificação do vocabulário e das estruturas sintáticas). Notámos ainda dificuldades na ordenação e hierarquização da informação, prejudicando a continuidade de sentido e a progressão temática, o que por sua vez afetou a coerência global dos textos produzidos. Nesta medida, pudemos concluir que a realização da língua se constitui como um fator importantíssimo no processo criativo, ao nível da escrita. Como, no entanto, alunos portugueses que constituíram a amostra, com um domínio considerado “normal” da língua, obtiveram resultados semelhantes na evidência de um pensamento criativo, não pudemos aferir que o insucesso de uma aluna (referenciada com o número doze) e o relativo sucesso de outra (referenciada com o número cinco) resultem do fraco domínio da língua portuguesa. Talvez apenas ao nível do vocabulário. Relativamente à postura e abertura face às propostas iniciais, pudemos constatar que, tendo ocorrido uma reação paralela na turma A, se verifica uma alta correlação.

5. RESULTADOS DA ANÁLISE DAS GRELHAS DE AUTOAVALIAÇÃO

Ouvir os alunos, após todo o processo de escrita criativa, pareceu-nos da máxima importância. Para o efeito construímos uma grelha (Ficha de autoavaliação – Oficina de Escrita (2º Período)) descrita na página 95, que apresentamos em apêndice (Apêndice XI).

Feita análise dos dados, de forma estatística, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 4 -Procedimentos gerais

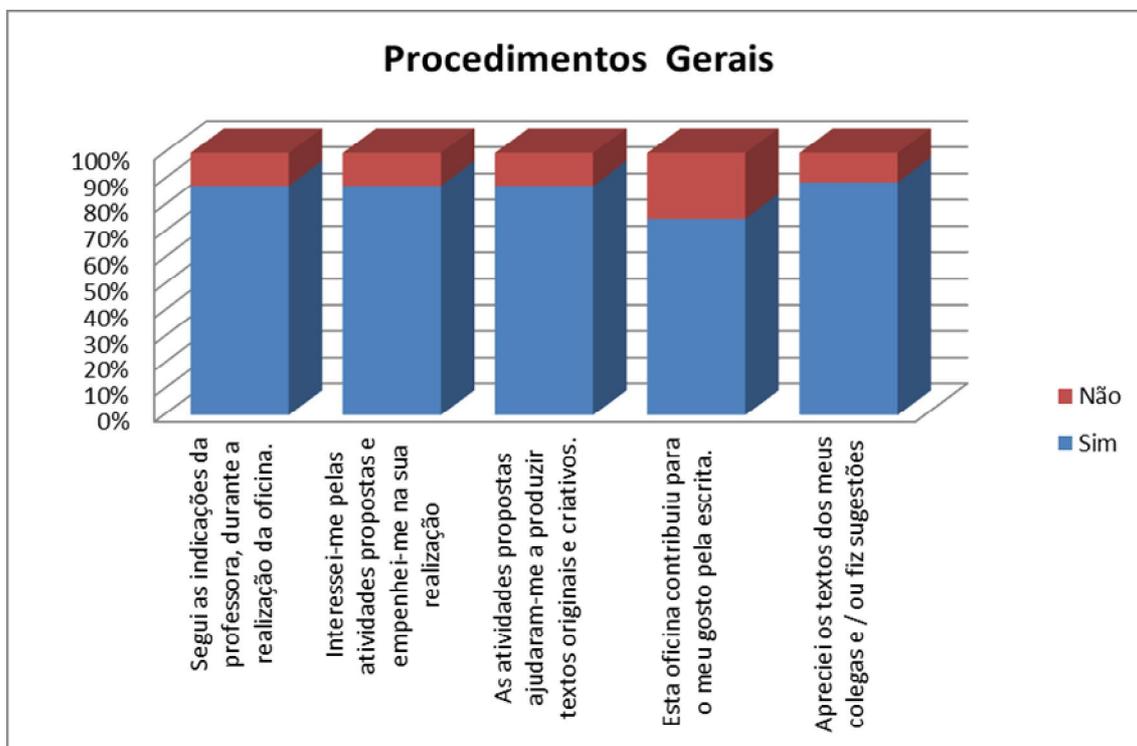


Gráfico obtido a partir dos dados da autoavaliação, representativo da grande adesão da amostra de alunos à Oficina de Escrita

Gráfico 5 – Planificação

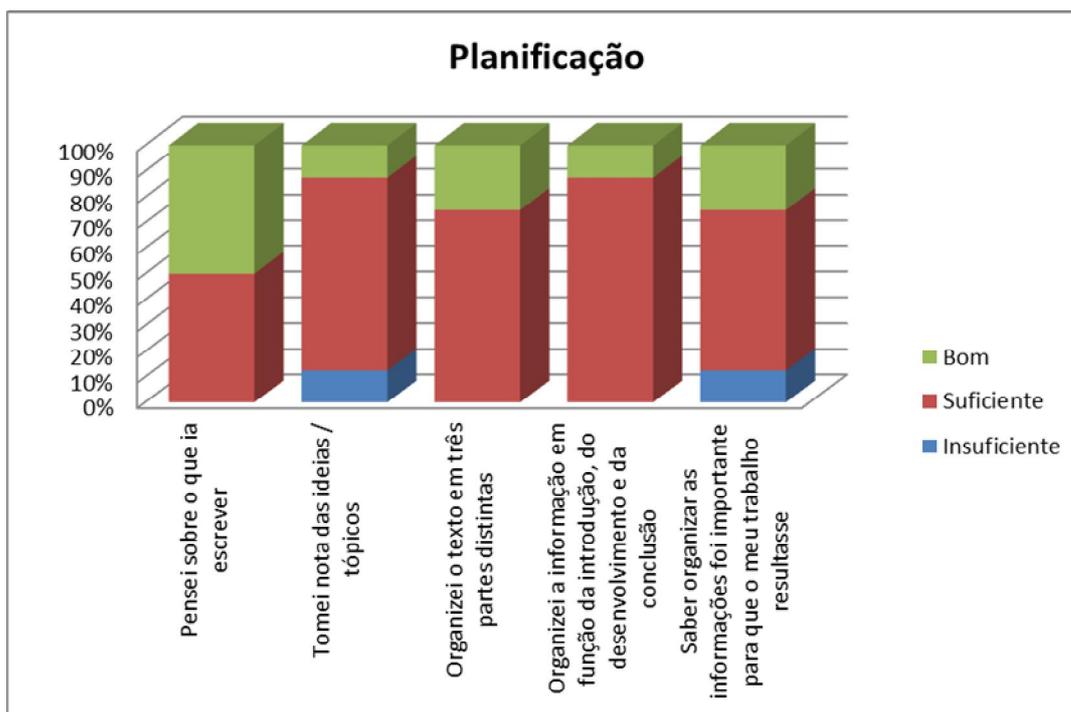


Gráfico obtido a partir dos dados de autoavaliação, representativo do desempenho médio ao nível da Planificação de Texto.

Gráfico 6 – Textualização

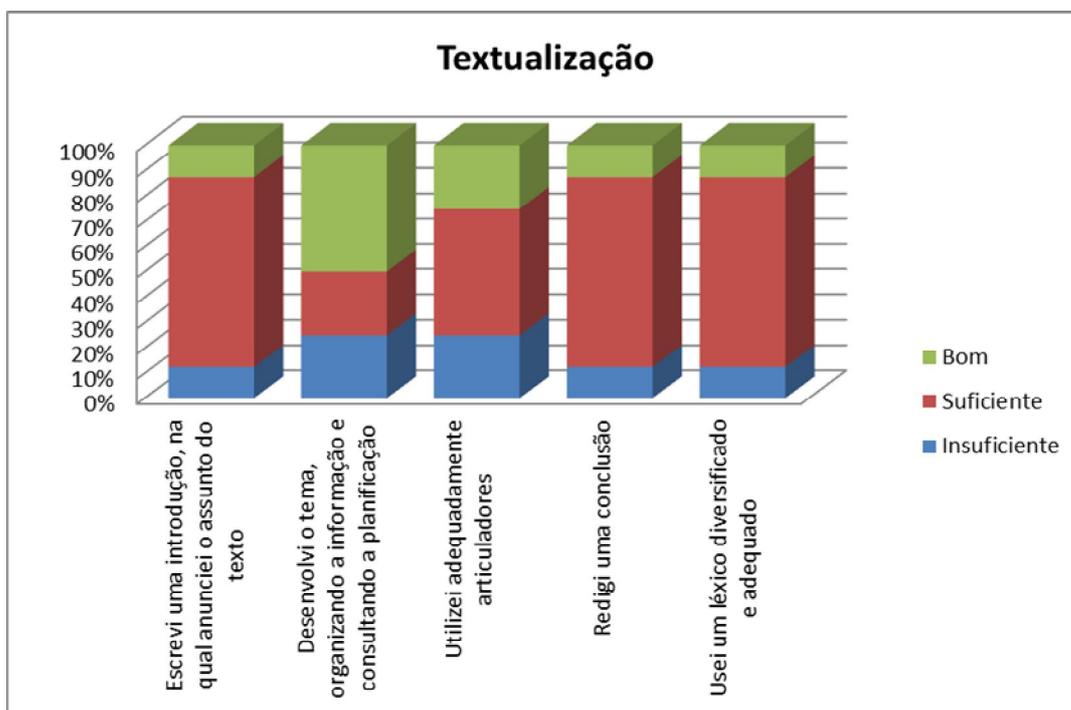


Gráfico obtido a partir dos dados da autoavaliação, representativo do desempenho médio na textualização.

Gráfico 7 – Revisão

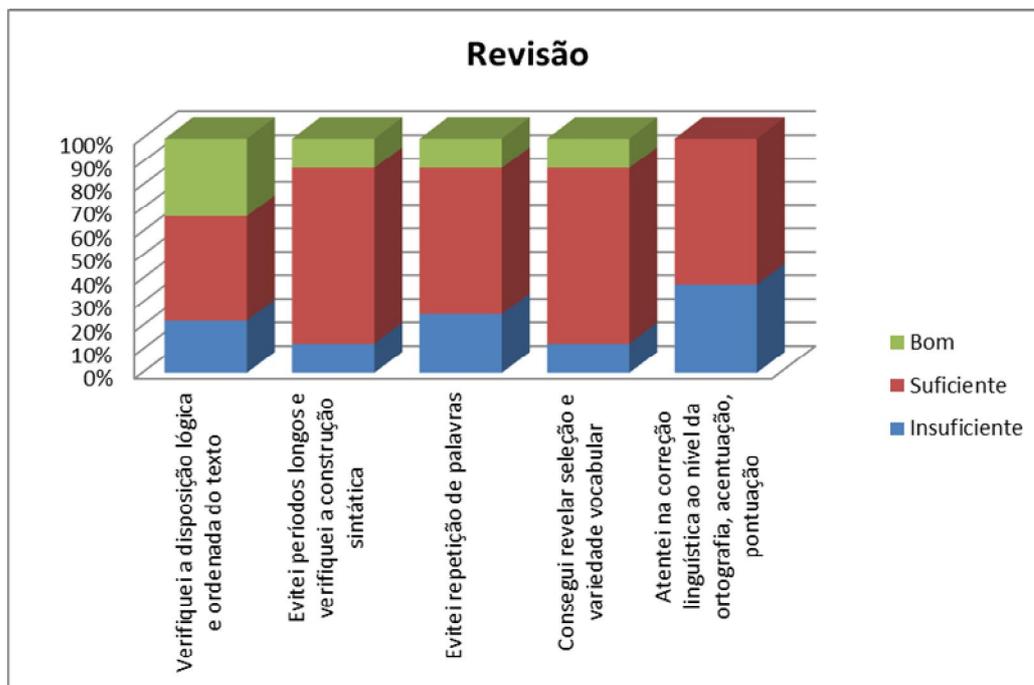


Gráfico obtido a partir dos dados da autoavaliação, representativo do desempenho médio na revisão de texto.

Relativamente ao primeiro ponto (Procedimentos gerais), pudemos verificar, numa primeira leitura, que o predomínio em todos os itens do “sim” sobre o não é muito significativo, facto que por si só revela uma grande adesão e participação dos alunos na oficina. Reportando-nos às percentagens obtidas, todas elas, nos diferentes itens, se situam acima dos 60%, o que nos pareceu um bom indicador no que concerne ao interesse despertado pela oficina, ainda que nem todos os alunos admitam ter passado a gostar mais de escrever: 40%. Relativamente ao segundo ponto, no qual os alunos deveriam assinalar itens referentes às três fases da Produção de texto, no subponto “Planificação”, como se pode constatar, predomina em todos os itens, a classificação de “suficiente”, tendo os alunos considerado que, de um modo geral, planificaram

o seu trabalho, de acordo com indicações da professora e os pressupostos desta fase do trabalho. No subponto “Textualização”, os resultados obtidos são menos homogêneos tendo o segundo item “Desenvolvi o tema, organizando a informação e consultando a planificação” apresentado a maior percentagem (20%) de classificações insuficientes, relativamente aos restantes itens. Neste mesmo item, 60% dos alunos afirmaram que desenvolveram o tema, organizando a informação e consultando a planificação e os restantes 20% classificaram o seu desempenho neste domínio com um “Suficiente”. No subponto “Revisão”, o primeiro item “Verifiquei a disposição lógica e organizada do texto” é o que apresenta mais diversidade de respostas, evidenciando-se a classificação de “Bom”, com 40%, como a mais mencionada pelos alunos, comparativamente aos restantes itens. Em todos os itens contemplados nesta fase (Revisão) constata-se que a classificação de “Suficiente” é a que predomina, podendo, contudo, verificar-se uma significativa percentagem de Insuficientes (30%) no último item, relativo ao aperfeiçoamento linguístico.

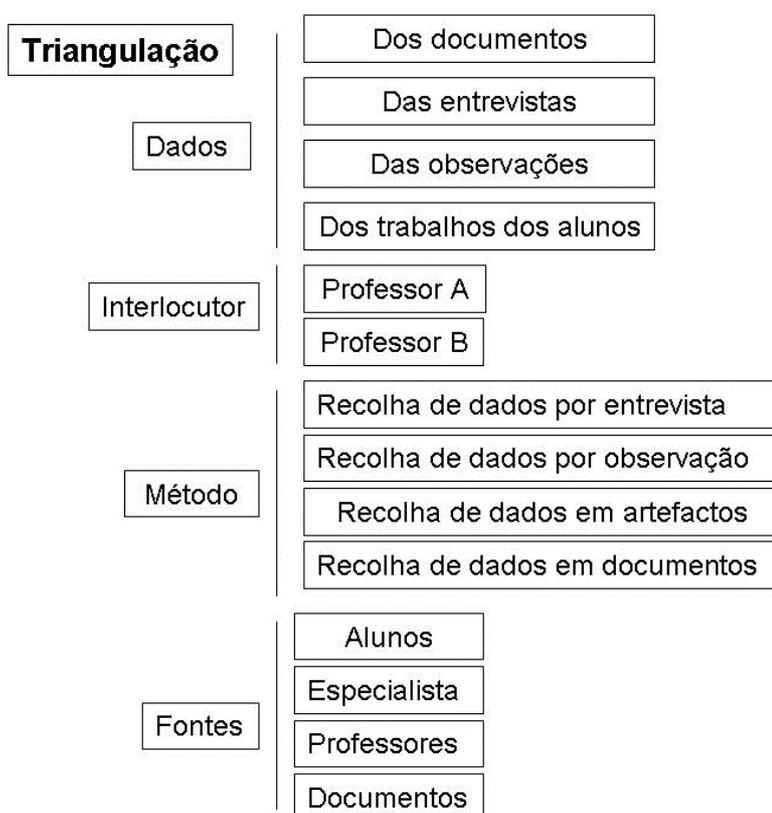
Com base nestes resultados, inferiu-se que os alunos, na sua generalidade, se interessaram pelas atividades, empenhando-se nas mesmas e seguindo as indicações da professora. Por outro lado, autoavaliaram-se de forma satisfatória nos itens relativos aos produtos obtidos e ao contributo da oficina para o exercício futuro da escrita, facto que indicia uma auto satisfação face ao seu desempenho. De realçar a percentagem mínima de alunos que responderam “não” ao último item, o que nos permitiu concluir que a fase de divulgação dos trabalhos foi fundamental para o sucesso da oficina e motivação dos alunos.

Relativamente ao ponto dois, os resultados obtidos permitiram concluir que, do seu ponto de vista, os alunos avaliaram o seu desempenho nas três fases do processo escritural de forma bastante satisfatória (tendo em conta a soma das classificações dois e três), facto que indicia um sentimento de auto realização face ao trabalho desenvolvido e aos resultados conseguidos.

6. TRIANGULAÇÃO DO ESTUDO

Para a triangulação deste estudo, foram tidos em consideração os elementos, apresentados no esquema infra, de modo a garantir a fiabilidade do mesmo. Assim, procurou-se triangular dados, interlocutores, método e fontes, por forma a que o estudo possa ser replicado e analisado com confiança.

Quadro 5 - Triangulação do estudo



Para aumentar a validade das interpretações realizadas pelo investigador, este deverá recorrer a um ou a vários protocolos de triangulação.

Difícilmente se consegue eliminar o enviesamento, apesar de este poder ser identificado e os seus efeitos explicitamente controlados através da multiplicidade de abordagens metodológicas.“(*Triangulação metodológica*) com

múltiplas abordagens, num único estudo é provável que iluminemos ou multipliquemos algumas influências estranhas.”* (Stake, 1995 p.114). Existirá validade interna sempre que as conclusões apresentadas correspondam autenticamente a alguma realidade reconhecida pelos próprios participantes. A triangulação das fontes permite verificar se os dados variam com o tempo, espaço ou com o interlocutor. “ Para adaptar a triangulação da fonte, olhamos para ver se o fenómeno ou caso permanece o mesmo, noutro tempo ou noutro espaço, ou se as pessoas interagem de forma diferente”. * (Stake, 1995,p.112).

Assim, surgem neste estudo entrevistas, observações e artefactos de diferentes vozes, alunos e professores, também de outras turmas (de PLNM). A triangulação do interlocutor, das fontes e a triangulação metodológica permitem confirmar a validade interna deste estudo.

Surge ainda a necessidade de apresentar o estudo de modo a garantir a sua credibilidade, ou seja “...o estudo tem de ser reportado de modo capaz de transmitir credibilidade e estar sujeito a padrões de confiança...”* (Glaser and Straus, 1968).

Para garantir a credibilidade, é necessário fundamentar o processo de recolha de dados; apresentar os dados de modo a poderem ser reanalisados; relatar os acontecimentos negativos; apresentar os pressupostos; documentar as análises de campo; clarificar as relações entre evidências e assunções; distinguir evidência primária de secundária, descrição de interpretação; documentar em diários e registos o que realmente foi feito durante as diferentes fases do estudo; verificar através de métodos a qualidade dos dados (Sturman, 1997, p.65).

Coloca-se ainda a questão da pertinência dos dados, ou seja da qualidade e da quantidade dos dados recolhidos. As informações que não se esperavam ou que são obtidas de forma indireta são tão válidas como as que se declaravam querer recolher, pois refletem a realidade. Para determinar a validade da informação, o investigador deve basear-se no princípio da triangulação dos dados que, no entanto, só se aplica a informações objetivas.

Nota Tradução livre, realizada pela investigadora.

Quanto maior o nível de validação, mais importante deve ser considerada a informação. Para confirmar ou negar uma hipótese não se deve utilizar uma informação não validada (de Ketele, 1999,p.143).

Outro fator a que se deve dar particular atenção é a inferência aquando da recolha de dados. Se na fase de análise de dados esta é desejada, no momento da recolha de dados o investigador deve enunciar escrupulosamente o que ouve sem se preocupar com o significado que os factos ou representações assumem. Uma recolha não inferencial é rara, mas deve procurar-se que a inferência na recolha de dados seja baixa. Porém, durante a análise de dados, a inferência é alta e desenvolve-se em diferentes níveis: menos alta numa fase inicial quando se faz a organização dos dados de forma descritiva, por tópicos ou resumos, depois aumenta quando se categorizam os dados ou se agrupam por temas ou tipologias. Finalmente, a inferência atinge um nível superior quando se desenvolve um modelo ou se gera uma teoria (Merriam, 1998,p.187).

Partindo do pressuposto de que a triangulação confere maior validade a uma investigação de carácter qualitativo, preocupámo-nos em primeiro lugar em correlacionar os dados de modo a apontar para uma convergência das conclusões obtidas. Assim, ao longo do processo, procedemos à análise dos dados teóricos (documentos bibliográficos revistos durante a fase da fundamentação teórica), dos dados resultantes das entrevistas, dos dados resultantes da observação sistemática e, finalmente, dos dados resultantes do trabalho dos alunos (artefactos).

Iniciou-se a análise dos documentos pelos suportes jurídicos, numa tentativa de definir o conceito de NEE o qual, ainda que muito abrangente, aponta para a necessidade de integração e de inclusão de todas as crianças e jovens com NEE's, ainda que não contemplados pela legislação específica.

Seguidamente, abordou-se o conceito de “comunicação” e de “fenómeno linguístico”, procurando determinar o sentido dado pelos especialistas. Nesta abordagem, constatámos que a função emotiva da linguagem (uma das duas funções fulcrais da comunicação) é a base da comunicação estética, facto relevante na análise decorrente da observação durante a intervenção, no nosso estudo. A língua, enquanto instrumento da linguagem, é simultaneamente um

sistema de signos distintos e um código que permite a correspondência entre “imagens visuais” e conceitos, constituindo esta informação uma mais valia para o desenvolvimento do estudo, no plano das representações dos alunos no momento da produção textual. Por outro lado, a língua como instrumento de comunicação é pura realização individual, no plano fónico e no plano gráfico e o discurso o conjunto de realizações orais ou escritas. Esta realização individual posta ao serviço do discurso, enquanto conjunto de realizações escritas, levou, no nosso estudo, à obtenção de produtos caracterizados pela diversidade e heterogeneidade.

Refletiu-se, seguidamente, sobre o conceito de “aprendizagem”, ao qual estão subjacentes teorias que remetem para a grande importância do funcionamento do cérebro, conjuntamente com a aplicação de exercícios e de metodologias adequadas à sua estimulação. A escrita, enquanto processo criativo, pode ser passível de uma estimulação cerebral a par de uma estimulação fonológica, com fundamento na Neurociência, ou seja, no estudo científico do cérebro e do sistema nervoso. Porém, a aprendizagem é igualmente o resultado da interação entre as estruturas mentais e o meio ambiente, resultando daí a necessidade de se conhecer bem o contexto educacional em que se insere o aluno. A metodologia da expressão, por sua vez, está relacionada com o estudo da expressão e da comunicação verbais sob o ponto de vista pedagógico, apoiado por exercícios que estimulem e tornem flexíveis os mecanismos mentais e verbais, de modo a desenvolver as capacidades de expressão e de comunicação dos alunos. Associado ao conceito de “expressão”, surge o conceito de “comunicação” referente à ideia de partilha, numa relação entre dois ou mais seres. À expressão escrita estão subjacentes inúmeras operações cognitivas, traduzíveis no papel pela utilização de sinais gráficos (codificação da escrita) que expressam pensamentos, transformados em linguagem.

O processo de composição, enquanto manifestação do pensamento, ensina-se e treina-se na escola, enquanto instituição, pelo que a didática da escrita (associada à didática da leitura), assume um papel fulcral na aprendizagem. A leitura e a escrita, interligadas, complementam-se, na medida em que a leitura contribui para a integração cultural e desenvolvimento pessoal

do ser e a escrita permite a comunicação entre todos, representando a sua prática escolar a garantia de uma aquisição de estratégias para a sua compreensão com consequências sobre todo o sucesso escolar, numa perspetiva transversal.

Compete ao professor encontrar estratégias junto dos seus alunos com o objetivo de os dotar da capacidade de se exprimirem por escrito, socorrendo-se dos processos cognitivos e linguísticos que favoreçam a planificação, a revisão, a correção e a reformulação do texto, promovendo-se, em sintonia, a prática da leitura e da análise de todos os tipos de discurso, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Esta preocupação esteve sempre subjacente durante a intervenção que realizámos, embora variáveis como a falta de pré-requisitos e a má gestão temporal por parte dos alunos tenham interferido no processo de forma negativa. Enquanto objeto de trabalho, tal como preconizam o currículo de LP na educação básica e o PNEP/NPPEB, a escrita (nas suas diferentes modalidades) deve ter um lugar de destaque nas práticas letivas, devendo-se proceder a um trabalho de interiorização, por parte dos alunos, de mecanismos de autocorreção através de operações de escrita/reescrita. Na nossa intervenção, tentámos ativar estes mecanismos, contudo por razões já explicitadas e por se tratar de uma prática “nova”, não obtivemos os resultados desejáveis. Por outro lado, o perspetivar do desenvolvimento do domínio da escrita enquanto processo fundamental, de forma diferenciada, junto dos alunos, justifica a implementação de oficinas de escrita, com um lugar cada vez mais recorrente na prática docente, sendo a divulgação não só dos produtos como também dos processos uma preocupação cada vez mais latente. Nesta dinâmica e neste interesse pelas oficinas, o conceito de criatividade tão amplamente discutido, gera questões interessantes relativas à sua avaliação (diagnóstico, dos processos e dos produtos). No geral, os especialistas concordam que tratando-se de uma capacidade inata (o talento nasce com a pessoa, ainda que possa estar latente ou “adormecido”), esta pode ser estimulada através de exercícios específicos direcionados para um público específico, em função de características específicas. Trata-se de um aprendizado onde as técnicas de escrita criativa assumem um papel preponderante. A referência a uma componente lúdica

surge associada ao processo de aprendizagem da escrita e a dinamização de uma escrita criativa passa a ser uma realidade cada vez mais presente nas salas de aula, no 3º ciclo. O professor criativo e interventivo deverá dinamizar sessões de escrita, nas quais a apropriação de técnicas por parte dos alunos, através do recurso a ferramentas diversas, estará presente. O domínio da apropriação de técnicas de escrita e de produção de textos originais e criativos pelos alunos com dificuldades de aprendizagem moderadas, não abrangidos pelo DL 3/2008 de 7 de janeiro, é aparentemente um domínio esquecido no atual panorama educativo, no âmbito da Língua Portuguesa. Nesta medida, embora se tenham esboçado ou concretizado intervenções com interesse nesta área, com conclusões pertinentes, verificámos que os alunos NEE's (com dificuldades de aprendizagem) têm sido negligenciados uma vez que não tivemos conhecimento de estudos relevantes neste campo. Por fim, a avaliação de uma escrita criativa parece igualmente não ser um aspeto consensual, não sendo possível determinar sequer, no âmbito das NEE's, qualquer iniciativa desta natureza, com vista à autorregulação de práticas.

Face a estas conclusões, concebeu-se um plano de ação com o objetivo de determinar, no âmbito do desenvolvimento da capacidade comunicativa e criativa na escrita de alunos com DA e respetiva inclusão, junto de especialistas (professores e especialista em escrita criativa) que métodos e que técnicas utilizar para o desenvolvimento da escrita em geral e quais as estratégias específicas para desencadear uma escrita criativa. A partir deste momento, esboçamos um pensamento hipotético: “ Se os resultados das entrevistas, os resultados das observações das aulas e os resultados dos artefactos convergirem, então teremos alcançado o nosso objetivo.”

Da análise das entrevistas e feita a sua triangulação, verificou-se que os quatro entrevistados salientaram a necessidade de a escola proporcionar aos alunos com DA respostas específicas, do foro das estratégias, das metodologias e das alternativas educativas, com vista ao sucesso das aprendizagens, tendo uma das entrevistadas referido a importância da reflexão sobre as práticas processuais. Procurámos determinar igualmente a opinião dos inquiridos relativamente à importância de uma inclusão ao nível da LP: três dos entrevistados consideraram que a LP detêm um importante papel formativo

com carácter total ou transversal conducente a uma efetiva inclusão. O quarto entrevistado, o especialista, acrescentou, porém, uma outra dimensão ao afirmar que a LP é um importante instrumento de fruição estética e a escola um local de promoção de felicidade.

Como obstáculos foram referidas as dificuldades relacionadas com a gestão do processo de ensino aprendizagem e com o contexto socio cultural dos alunos, que funcionam como uma importante constrangimento, e ainda fatores relacionados com a formação, preparação ou motivação dos professores. Contudo, apesar destes obstáculos, os entrevistados apresentaram sugestões para uma efetiva inclusão destes alunos, no âmbito da LP e da aprendizagem em geral, salientando a importância de um trabalho focalizado no aluno, com recurso a estratégias de motivação que passam, entre outros aspetos, pela escolha adequada de temáticas a fornecer (sugestão da segunda entrevistada).

Como métodos (que passam pelo treino e exercícios frequentes em oficinas ou não) e técnicas para o desenvolvimento da escrita dos alunos com DA, foi sugerido o convívio dos discentes com outras formas de arte, predispondo-os desse modo para o ato escritural, e o contacto com o lúdico e com as novas tecnologias, como estratégias que acrescentam conhecimento ao permitir o acesso a novas formas de escrever, a novas tipologias de textos, incluindo o icónico, importante como dimensão estimulante do processo escritural.

Finalmente, como estratégias específicas para o desenvolvimento de uma escrita criativa, foram sugeridas propostas concretas que apontam para o carácter processual do ato, aliado ao favorecimento da produção lúdica e à motivação através de modelos ou do contacto com situações de simulação. A valorização dos progressos dos alunos foi apontada, implícita ou explicitamente, como uma estratégia conducente ao desenvolvimento da escrita criativa, aliada a uma dimensão afetiva.

Iniciando-se a intervenção com a observação dos alunos, através de um teste diagnóstico, a fim de aferir o seu nível de criatividade, e tendo-se confirmado que os alunos que constituímos como amostra, por apresentarem o perfil para o nosso estudo, apresentavam um baixo índice de criatividade,

planeámos um conjunto de procedimentos inspirados não apenas na revisão bibliográfica, mas também nas sugestões deixadas pelos nossos entrevistados. Ao conceber uma intervenção norteada pelas questões de investigação previamente definidas e pelos objetivos que pretendíamos alcançar, iniciámos o processo de observação que passou não apenas pela observação da amostra em ação, como também pela observação e análise dos seus trabalhos (e ainda da sua autoavaliação).

Os procedimentos adotados convergiram no sentido de determinar, como previamente definido, quais as estratégias mais indicadas para atingir o objetivo geral anunciado no início da nossa proposta. Deste modo, para além de uma observação sistemática e de um trabalho de campo exaustivo, articulámos a nossa ação com um outro professor, tentando minimizar possíveis reservas quanto à validade dos resultados obtidos, pelo grau de subjetividade associado a uma situação de envolvimento pessoal.

Subjacente à observação (em duas frentes simultâneas: turma A e B), esteve todo um trabalho prévio de planificação de atividades, trabalho que se apoiou em todo o processo anterior (pesquisa e entrevistas) para aferição de tipologias de exercícios, temáticas, estratégias de motivação, escolha de suportes, tendo-se procurado tanto quanto possível integrar as sugestões nestes domínios de modo a retirar partido desses contributos.

Durante a observação sistemática, ao longo de um período de tempo considerado o mínimo aceitável para se poderem observar (ou não) progressos, (cerca de um mês), verificou-se, decorrentes das estratégias anteriormente identificadas /mencionadas, e de uma motivação constante (através do recurso a textos modelo, à divulgação dos trabalhos durante e após as sessões, à troca de opiniões, ao recurso à música- numa das sessões- às propostas de exercícios lúdico-pedagógicos apresentados, e ao incentivo e valorização do trabalho dos discentes) um grande envolvimento de todos os alunos (mesmo dos poucos que não constituíam a amostra), patente não só no terreno aquando da intervenção, mas também no momento da sua autoavaliação, cujos resultados, apresentados e analisados anteriormente, confirmam esta nossa perceção. Feita a análise dos dados dos artefactos, pudemos constatar que, apesar das dificuldades sentidas no domínio da

escrita, todos os alunos cumpriram com as propostas avançadas (ainda que alguns alunos – referenciados com os números quatro, nove e dezasseis - manifestassem um ritmo de trabalho muito reduzido, sendo necessário prolongar o tempo estipulado para a realização das tarefas). Relativamente à análise de conteúdo, verificámos uma progressão generalizada do primeiro lote de quatro trabalhos para o segundo lote de mais quatro trabalhos, tendo alguns alunos, conseguido ir mais além, apesar do grau de dificuldade das tarefas ser mais exigente, na reta final da intervenção (últimas cinco sessões).

Pode-se inferir, desta forma, que, face aos desafios lançados, foram estimulados os mecanismos cerebrais responsáveis pelo chamado pensamento criativo, tendo a grande maioria atingido classificações enquadradas no segundo item de avaliação, e uma parte significativa de alunos atingido mais de que uma vez classificações que enquadrámos no terceiro item de avaliação.

Feito o confronto com as conclusões a este nível retiradas pela professora de PLMN, colaboradora nesta intervenção, pudemos constatar que no domínio da observação de comportamentos, os resultados foram muito semelhantes, ao passo que na observação e análise dos artefactos se evidenciou satisfatoriamente a aluna referenciada com o número cinco, por oposição à aluna referenciada com o número doze, apesar de as duas teoricamente apresentarem o mesmo nível de dificuldades e estarem integradas em PLNM, pelo facto de se encontrarem em Portugal há cerca de quatro anos. Notámos que, decorrente de um fraco domínio de estruturas frásicas (sintáticas) e de processos lexicais, estas alunas se viram limitadas na ação criativa, recorrendo a padrões de escrita rudimentares e a ideias óbvias, no plano ideológico (embora a aluna referenciada com o número cinco apresentasse não só mais domínio da língua, como também mais desenvoltura ao nível das ideias, comparativamente à sua colega).

Evoluindo para a triangulação dos métodos, e feita a recolha de dados por entrevista, por observação, em artefactos e em documentos (registos e outros), foram elaborados diferentes instrumentos para tratamento dos mesmos, nomeadamente grelhas de registo dos resultados e grelhas síntese desses mesmos resultados. Com base na análise dos resultados das grelhas

síntese, pudemos confirmar as inferências e as interpretações obtidas através da observação, tendo sido possível, numa perspetiva multidimensional, encontrar pontos de convergência. Registámos, por exemplo, com agrado, que decorrente da análise da grelha síntese da autoavaliação dos alunos, a amostra dos alunos intervenientes neste estudo (nas turmas A e B) declara ter gostado de participar na oficina, reafirmando essa ideia na avaliação da sua participação ao nível das três fases do processo criativo (textualização, revisão e aperfeiçoamento de texto). Embora a avaliação feita por nós, dos artefactos, não corresponda inteiramente à auto avaliação dos alunos no ponto 1 da referida grelha, (o que revela da sua parte um sentimento de auto-satisfação face ao seu desempenho, indiciador de uma boa auto estima...) e embora não exista uma convergência total, por exemplo, entre os resultados apresentados pelos alunos no domínio da planificação e da utilização de modelos processuais da escrita e os analisados por nós a partir da grelha síntese da observação sistemática e da análise de conteúdo dos artefactos, pudemos inferir que os discentes apresentam pouca experiência neste campo, tendendo a sobrevalorizar determinados aspetos processuais.

Em suma, procurou-se agir com base numa adequação metodológica que contemplasse aspetos anteriormente tidos como importantes, optando por métodos com validade científica, selecionados e implementados em conformidade com o perfil e as dificuldades dos alunos. Procurou-se igualmente que todo o processo fosse pautado por uma coerência e unidade capazes de consubstanciar conclusões válidas e credíveis.

Finalmente, relativamente às fontes, tentou-se delimitar o nosso campo de ação, centrando-nos nos professores inquiridos, nos especialistas, nos alunos enquanto agentes ativos de um conhecimento eminente e nos documentos analisados. Esta escolha resultou ainda assim num imenso manancial de informação que tentámos padronizar e agrupar, por forma a fazer dele uma boa utilização.

Concluída a triangulação dos resultados importou verificar em que medida foram encontradas respostas para as questões de investigação subjacentes ao estudo. Assim como interessou verificar até que ponto foram

atingidos os objetivos pré estabelecidos. Deste modo, concebemos uma grelha onde alinhámos questões, objetivos e resultados que passamos a apresentar:

Questões	Objetivos	Resultados
a) Como determinar, junto de um grupo específico, perfis funcionais comprometedores do domínio cognitivo e outras características externas que influenciem as aprendizagens?	1. Isolar na população alvo, características funcionais comprometedoras do domínio cognitivo e outras que comprometam as aprendizagens.	Resultados decorrentes do conhecimento prévio do desempenho dos alunos em sala de aula; da Grelha de perfil dos alunos (da responsabilidade da professora titular da turma; para a qual contribuiu a descrição oficial da turma), com conclusões que apontam para um grupo homogéneo, com dificuldades de aprendizagem decorrentes de fatores externos e internos.
b) A identificação das principais dificuldades de aprendizagem no domínio da expressão escrita auxilia na conceção de um plano de melhoria dos escritos dos alunos com DA?	2. Identificar, no grupo de alunos em causa, as principais dificuldades no domínio da expressão escrita e conceber um plano de melhoria.	O trabalho desenvolvido com os alunos (durante a oficina) permitiu elencar as seguintes dificuldades e encontrar forma de as minimizar com recurso ao trabalho de aperfeiçoamento e de reescrita: <ul style="list-style-type: none"> • na organização e coesão textual; • fraco repertório vocabular; • na ortografia e caligrafia • na morfologia e sintaxe, recorrendo a formas gramaticais simples que prejudicam a

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

		<p>inteligibilidade do texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> • na coerência e pertinência da informação.
c) No domínio da expressão escrita, como diagnosticar e identificar problemas relacionados com a criatividade?	3. Identificar tipologias de problemas no domínio do processo criativo, através de um diagnóstico das dificuldades e de uma observação sistemática.	Os resultados do teste diagnóstico apontaram para falta de imaginação e dificuldades em desenvolver um pensamento criativo. Os resultados aferidos através da grelha síntese de observação apontam para a inexistência de treino dos alunos neste domínio, embora tenham revelado motivação e interesse pelo desenvolvimento da capacidade criativa.
d) Quais as estratégias de atuação a utilizar para estimular nos alunos a imaginação por forma a apresentarem produtos criativos?	4. Aferir, em função do diagnóstico dos problemas e do perfil dos alunos, quais as estratégias mais adequadas para atingir o fim em vista e quais as ferramentas/ materiais didáticos suscetíveis de promover a escrita criativa	<p>Importância da variedade de estratégias (diversidade de temas, recurso a textos modelo, a tipologias diversificadas de exercícios, entre os quais o lúdico, à imagem, aos próprios trabalhos produzidos pelos alunos e a outras formas artísticas, em paralelo com o processo escritural).</p> <p>Importância do elogio e do <i>feedback</i> positivo e de expectativas positivas face às realizações dos alunos.</p>
e) Quais os meios adequados para dotar os alunos com dificuldades de aprendizagem para a produção textual	5. Saber como dotar os alunos de conhecimentos indispensáveis à produção textual (apropriação de	Através de um trabalho laboratorial, continuado e de materiais específicos (folhas concebidas para o efeito,

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

<p>sustentada, através da apropriação de técnicas de escrita?</p>	<p>técnicas de escrita);</p>	<p>com a delimitação das três partes do texto), os alunos demonstraram compreender a importância de se proceder às três fases do processo criativo, embora tenham revelado dificuldades na sua operacionalização</p>
<p>f) Como preparar os alunos para a produção textual através de técnicas e métodos de escrita?</p>	<p>6. Identificar métodos que mobilizem os alunos para a planificação, produção e aperfeiçoamento de textos, tendo em vista a originalidade e criatividade dos mesmos;</p>	<p>Embora tratando-se de um processo que exige continuidade e treino prolongado, os alunos colaboraram minimamente com a professora na reestruturação dos seus escritos e nas aplicação das quatro operações de reformulação textual. As notas à margem demonstraram ser úteis. Contudo, revelaram muitas dificuldades, nomeadamente autonomia, falta de método, falta de concentração e falta de consciência do valor funcional e estilístico da língua. A pedagogia futura do erro parece-nos uma área a explorar.</p>
<p>g) Que plano de ação implementar com vista ao objetivo a atingir?</p>	<p>7. Aferir quais as condições adequadas para fomentar a produção textual criativa;</p>	<p>A implementação de uma Oficina de Escrita de carácter prolongado com a aplicação de estratégias diversificadas e a aposta na dimensão afetiva, parece-nos ter dado resultados positivos, de acordo com as conclusões decorrentes da Grelha</p>

		Síntese da Observação Sistemática e da análise dos artefactos.
h) Quais as estratégias de atuação a utilizar para desenvolver nos alunos a imaginação por forma a apresentarem produtos que reflitam vivências interiores e experiências pessoais?	8. Saber como levar a desenvolver a linguagem escrita, criativa, enquanto algo significativo e refletido.	Concluimos através da análise dos artefactos dos alunos que estes refletem muito pouco sobre as suas vivências interiores e impressões pessoais (Ex. aluno número nove). O contexto socio económico, as aprendizagens anteriores não realizadas, a falta de hábitos de leitura, a ausência de referentes parecem ter afetado a expressão de sentimentos, como se constatou na análise decorrente dos artefactos “Carta a um destinatário extraordinário.”
i) Como incentivar os alunos a produzirem autonomamente e a autorregular as suas aprendizagens?	9. Saber como levar os alunos a criar de forma autónoma (por exemplo através de uma pergunta ou atividade “aberta”), autorregulando as suas aprendizagens.	Decorrente da aplicação da proposta número 13, “Mapa de Histórias”, na qual os alunos teriam que criar uma história através de possibilidades, conduzindo uma personagem através de um percurso feito de opções individuais, feita a análise dos artefactos, concluimos que, na generalidade, os alunos demonstram dificuldades significativas na escolha do caminho a seguir, cingindo-se às indicações sugeridas, sem investimento pessoal criativo.

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

		Nas restantes atividades, revelaram, como se pode observar através dos resultados da grelha síntese das observações, que os alunos com DA não têm autonomia suficiente para se autorregularem.
j) Como avaliar os progressos destes alunos no domínio da escrita criativa?	10. Aplicar as estratégias definidas e analisar os resultados.	Os progressos dos alunos são passíveis de ser avaliados através da aplicação de instrumentos específicos (Grelha de observação e Grelha de monitorização do processo criativo). Decorrentes das estratégias desenvolvidas, e analisados os resultados, pode-se inferir que se verificaram progressos nos escritos de uma grande parte dos alunos, ainda que os mesmos não sejam lineares. Variáveis independentes estarão na origem destes resultados.
k) Como auto regular a nossa intervenção, de modo reorientar as práticas escriturais com vista ao sucesso dos alunos?	11. Em função dos resultados, reformular as estratégias e os procedimentos.	O processo criativo, em função de um trabalho sistemático de autorregulação da intervenção do investigador, esteve sujeito a constantes e oportunos ajustes, decorrentes de uma reflexão (conjunta, entre a professora da turma A e a professora da turma B) sobre os processos e procedimentos, tendo-se

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

		verificado ao longo da oficina, alterações ao nível da gestão do tempo, das estratégias de correção dos trabalhos dos alunos e da conceção de materiais. A lógica foi a de ação → reflexão → ação, a qual se mostrou muito útil.
l) Qual a importância das conclusões do estudo no contexto educativo em que o mesmo se desenvolveu, com vista à construção de novo conhecimento e dividendos daí decorrentes?	12. Retirar conclusões e divulgá-las, com vista à replicabilidade das estratégias tidas como oportunas.	Os resultados de todas as fases de análise de dados foram partilhados e discutidos entre as professoras envolvidas, esperando a médio prazo poder partilhá-los com os pares e chefias do Agrupamento.

V- CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

*O ensino é encarregado da
difícilíssima tarefa de criar as
habilidades e as capacidades
humanas que permitem às
sociedades sobreviverem e terem
êxito na era da informação.*

H. Hargreaves

Tal como nos foi possível concluir através da revisão da literatura, o conceito de “criatividade” e o desenvolvimento da capacidade criativa despoletaram ao longo dos tempos interesse e curiosidade, traduzidos em estudos, investigações, teorias ou obras. Parece ser consensual a ideia de que sendo uma capacidade inata no ser humano, a criatividade pode e deve ser estimulada, através de uma motivação extrínseca, potenciada por um conjunto de exercícios criteriosamente selecionados em função de objetivos específicos.

No domínio da escrita, as dificuldades significativas na aprendizagem desta capacidade, resultantes de fatores intrínsecos do indivíduo, tais como défices sensoriais ou outras disfunções a nível neurológico, poderão ser também influenciadas por fatores extrínsecos que condicionam a aprendizagem neste domínio. As condições socioculturais e familiares, o percurso de ensino inadequado ou sujeito a estratégias insuficientes, entre outras, podem constituir-se como condicionantes externas à aprendizagem escritural (em paralelo com a leitura).

Ao longo da revisão bibliográfica efetuada, constatámos que, apesar de ser considerada uma capacidade integradora, fundamental para o desenvolvimento e independência do ser humano, muito caminho ainda há a percorrer até a capacidade criativa ter a importância que merece no atual panorama educativo.

Com efeito, representando o desenvolvimento da capacidade de imaginar e de criar um tema bastante vasto, passível de ser abordado sob diferentes perspetivas (Neurociência, Psicologia Cognitiva, Sociologia, Pedagogia...) e despertando cada vez mais interesse pelas implicações

sociais/culturais que pode fomentar, em educação, porém, não se tem dado a devida atenção ao assunto, quer através de opções ministeriais, consubstanciadas em propostas programáticas, nomeadamente na área da Língua Portuguesa, quer através de exercícios concretos que estimulem esta competência, direcionados para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Por outro lado, as exigências emanadas pela tutela, no que se refere à necessidade de cumprimento dos currícula, a falta de sensibilidade (de uma reflexão sobre a importância desta capacidade) e de preparação dos docentes, os condicionalismos de ordem vária, têm impedido um efetivo e desejável trabalho, em sala de aula, neste domínio. No entanto, a Lei de Bases do Sistema Educativo, define o ensino básico como universal e obrigatório, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Define ainda como objetivo prioritário do ensino básico “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e os desenvolvimento dos seus interesse, aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, **criatividade**, sentido moral e sensibilização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.”

No que concerne aos objetivos do nosso estudo, o desenvolvimento desta capacidade, na escrita, junto dos alunos com DA não elegíveis pelo DL nº 3/2008, na ausência de linhas orientadoras, de conhecimento científico, encontra eco num vazio que urge colmatar. Não tendo sido possível identificar, no domínio das necessidades educativas especiais, nomeadamente junto dos alunos com DA, propostas concretas de trabalho adaptadas ou direcionadas para esta franja de alunos, procurámos junto de professores e de um especialista, não só identificar estratégias de aprendizagem específicas desta capacidade como os principais obstáculos ao desenvolvimento desta competência que, como vimos, se reflete igualmente ao nível de um desenvolvimento integral. Segundo os nossos interlocutores, que no essencial, parecem estar de acordo, o desenvolvimento desta capacidade é fundamental pelos benefícios que podem ser transversais a vários domínios de aprendizagem e de vivência dos alunos, e pela possibilidade de autoconhecimento que oferece, porque o jovem, através da escrita, encontra-

se a si mesmo. A par da importante dimensão da prática de uma escrita de cariz criativo, foram apresentadas sugestões e propostas coincidentes ou complementares, tendo todos os nossos entrevistados unanimemente realçado a necessidade de se trabalhar esta capacidade através de exercícios adequados e motivadores, capazes de estimular os mecanismos cerebrais ou intelectuais responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Nestas circunstâncias, a motivação extrínseca, ou estimulação externa, aliada a uma predisposição natural (motivação intrínseca), advogada por muitos autores, e também referida de forma mais ou menos explícita nos testemunhos dos entrevistados no âmbito deste estudo, deve ser encorajada uma vez que potencia o desenvolvimento da imaginação que, por sua vez, conduz a uma atitude criativa. Ao proporem um leque de atividades e de estratégias potenciadoras da imaginação e da criatividade, os entrevistados reportam-se às suas experiências enquanto pedagogos e também à longa experiência de vida que inevitavelmente os norteia. Partindo das suas sugestões, que funcionaram como linhas orientadoras, seleccionámos ou construámos instrumentos e ferramentas que nos permitiram durante a intervenção recolher elementos (dados) resultantes de estratégias delineadas e continuamente ajustadas, com a finalidade de identificar modos de atuação conducentes à melhoria do processo criativo por parte dos alunos com dificuldades de aprendizagem, não elegíveis pelo DL nº 3/2008 de 7 de janeiro, no âmbito dos seus escritos. Propunha-se igualmente aferir qual o contributo destas estratégias para o aumento dos níveis de criatividade na expressão escrita junto da amostra de alunos, em torno de atividades lúdico-pedagógicas.

Resultantes da análise dos dados, várias conclusões ganharam forma à medida que avançávamos. Deste modo, é-nos possível concluir que as crianças com dificuldades de aprendizagem moderadas, desde que motivadas e no âmbito de um plano de intervenção concertado e devidamente fundamentado, devidamente industriadas, com recurso a um treino prolongado, de exercícios variados e adequados à sua faixa etária e dificuldades específicas, podem desenvolver os seus níveis de imaginação e de criatividade ao nível da escrita e de outras formas de expressão. A motivação e a estimulação desta capacidade, decorrentes de expectativas positivas e de um

clima de empatia e de confiança, representam, em termos afetivos, a mola necessária ao envolvimento dos alunos, tanto mais se for perceptível uma autêntica motivação e um verdadeiro entusiasmo por parte do professor, capazes de influenciar positivamente os seus discípulos.

Efetivamente, durante todo o processo de intervenção, junto da amostra, e durante a observação efetuada, enquanto atores privilegiados no palco do acontecimento (processo criativo), pudemos constatar que a dimensão afetiva foi determinante para a implementação e sucesso das atividades e consecução dos nossos objetivos. Com efeito, todo o trabalho desenvolvido só foi possível graças ao investimento nesta área, quer através da criação de um clima de empatia e de confiança, quer através do contínuo reforço positivo e da demonstração de sinais de afeto.

A abertura e disponibilidade para ouvir os alunos, a par do interesse manifestado pelos seus progressos (realçando-se a importância dos novos conhecimentos enquanto mais valia transversal e longitudinal) favoreceu a entrega incondicional da turma ao projeto em curso, tendo os alunos trabalhado mais e melhor durante o período de tempo em causa. Nesta medida, pudemos comprovar que as emoções se constituem como um forte vínculo entre os seres, tal como defende McCourt (2009) na sua obra *O Professor*: “a sala de aula é um lugar de emoções fortes (...) No fim de alguns anos, começamos a ter antenas. Percebemos quando conseguimos chegar até eles ou quando os afastamos. É Química. É Psicologia. É instinto animal”. (2009).

Nestas circunstâncias, entendemos que, apesar das múltiplas limitações e dificuldades decorrentes de fatores inerentes ao trabalho de investigação do professor investigador, no contexto da atual conjuntura educativa, acreditar no potencial dos alunos, transmitir-lhes essa fé e demonstrar-lhes o afeto que, por vezes não lhes é assegurado pela família, são importantes passos para contribuir para o seu desenvolvimento e para a sua educação, numa perspetiva multidimensional. De um ponto de vista pragmático, defendemos uma pedagogia diferenciada (com adaptações curriculares e adaptações na planificação, de modo a fomentar as capacidades, os conhecimentos e as habilidades dos alunos), a par de uma permanente avaliação dos progressos e das dificuldades que assistem a cada discente, numa perspetiva de inclusão.

Neste processo, no qual a dimensão afetiva não poderá ser ignorada, como reforçamos, é importantíssima igualmente a autorregulação do processo de ensino, de modo a adaptar as estratégias e as práticas à realidade no terreno, contribuindo para um percurso sustentado de todos os alunos. Na prática, este procedimento permite identificar dificuldades de aprendizagem, favorecendo uma intervenção sustentada, de modo a superá-las. Esta intervenção deverá, por sua vez, ser sujeita a uma avaliação da sua eficácia, como referimos antes e como reforça De Ketele (1993):

Numa investigação-ação, essencialmente virada para a emancipação dos atores, a recolha de informações, e principalmente a recolha das representações dos diferentes atores, alimenta a análise. Contribui, portanto, para a função formativa da investigação-ação e, indiretamente, para a regulação do sistema. Como funções acessórias, podemos reter igualmente as funções descritiva, heurística, de previsão e de concepção (p. 144).

Nesta dinâmica de atuação, onde a componente humana deve ter um lugar privilegiado, apelar à iniciativa, à criatividade, à originalidade, de diferentes maneiras ou modos de fazer deve constituir-se como um objetivo primordial, a par de outros, considerados pelo ministério da educação como essenciais no percurso escolar do aluno do ensino básico, conforme preconiza a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Este estudo apresenta necessariamente implicações que não poderemos deixar de abordar.

Dewey, filósofo e psicólogo educacional americano, no início do século XX, na sua obra *The Sources of a Science of Education*, esboçava já os fundamentos de uma autêntica investigação em educação.

As fontes da ciência da educação são elementos do conhecimento que entram no coração (...) e que, por isso mesmo, tornam a função educativa mais esclarecida, mais humana, mais verdadeiramente educativa do que era antes.

O problema é que não há maneira de descobrir o que "é mais verdadeiramente educativo", a não ser através de uma nova ação educativa.

A descoberta nunca está acabada, está sempre a fazer-se" (1929).

Partilha-se naturalmente desta visão sobre a importância da educação enquanto ciência plena de potencialidades. E de novas oportunidades, no sentido de que é a própria educação que fornece os materiais para o progresso

da ciência, cuja principal fonte é o pensamento. Dewey opina que “a educação é, por natureza, uma espiral interminável”. Esta curiosa imagem define objetivamente e claramente a dimensão inacabada de uma sublime e dupla missão. Dewey completa o seu raciocínio, afirmando: “É uma atividade que inclui a ciência em si mesma. No seu próprio processo, levanta mais problemas para serem estudados, suscitando deste modo mais pensamento, mais ciência, e assim sucessivamente, num processo que nunca termina” (idem,1929).

Segundo Durkheim (2001,p.65), “entre as virtualidades indecisas que constituem o homem no momento em que ele nasce e a personagem muito definida em que se deve tornar para desempenhar na sociedade um papel útil, vai uma grande distância”. Sugere este especialista que é esta distância que a educação deve fazer percorrer ao jovem, através de uma vasta ação, na qual a autoridade moral é a qualidade mestra do educador (idem, p. 68). Fauconnet, (2001, p. 16), na introdução à obra aludida nas linhas anteriores, A Educação e Sociologia, perspetiva o pensamento de Durkheim que ao defender a educação como “uma coisa eminentemente social”, sugere que em cada sociedade existem tantas educações especiais quantos os diferentes meios sociais. Considerou-se que esta vertente social da educação, aliada à sua dimensão inacabada “a educação é, por natureza, uma espiral interminável” (Dewey,1929) pode ser o mote de estudos futuros que abram caminhos alternativos ou complementares ao presente estudo.

É, efetivamente, nosso ensejo que as preocupações que estiveram na base deste trabalho sejam partilhadas por outros professores investigadores de modo a poderem aprofundar mais este tema que nos pareceu da máxima importância pelo impacto positivo que pode ter na educação de todos os jovens, mas sobretudo dos mais desfavorecidos, numa ótica de igualdade de oportunidades e de inclusão.

O plano do ideário, ou seja a capacidade de fantasiar ou de imaginar constitui-se como um terreno fértil em abordagens, profícuo em opiniões, vasto em “dimensões inacabadas”. Nessa medida, estamos conscientes que não conseguimos esgotar o tema, pelo que recomendamos outras abordagens que suscitem “mais pensamento, mais ciência.”

Por último, apresenta-se uma passagem do discurso de Joaquim Coelho Rosa, “Educação Integral”, proferido por ocasião do Seminário Menores em Risco numa sociedade em mudança (Seminário 11,12,13 Novembro 1992), o qual nos parece assaz atual e paradigmático, refletindo um pensamento unificador, holístico, assente numa dimensão humanista e numa visão abrangente (“integral”) da mais bela missão do homem: **“educar com amor”**.

Sendo o homem um ser complexo, situado na encruzilhada de várias dimensões, facilmente nos escondemos atrás de uma delas, atrofiando as outras. O “eu” que nos identifica, o corpo que nos sustenta, o espírito que nos abre ao outro, se não crescem em harmonia, podem ser, cada um de per si, outros tantos alibis de que nos servimos para nos descarregarmos da responsabilidade e do risco de vivermos e de sermos.

Porque a vida é um risco. (...) Mas justamente porque é tão grande o risco, é o mais sublime e belo dos desafios.

O risco de ser homem, o risco de não perfazer a harmonia sábia para que a natureza nos dotou, o risco de um crescimento e desenvolvimento desequilibrado, infeliz e mortal é particularmente grave quando somos jovens. Com efeito, porque a própria maturação física do corpo que nos sustenta está em fase de grande efervescência, é enorme o risco de a nossa identidade e de a nossa abertura ao outro serem sufocadas. Levamos tempo, muito tempo, para aprendermos a equilibrar a nossa tripla dimensão, a utilizar cada dimensão para fazer crescer as outras, a temperar o impulso próprio de cada uma. Não nascemos sábios e justos, temos que fazer-nos tais. Isso aprende-se com a experiência da vida, a nossa própria vida e a vida daqueles que, porque mais velhos, nos são exemplo e esperança. (...)

Há uma unidade do ser humano ..., unidade “in fieri”, decerto, mas unidade real. A essa unidade chamamos “pessoa”.

A pessoa é a identidade única e insubstituível de cada um. ...

O caminho para ser pessoa é (...) um caminho de integração de todas as nossas dimensões. Todas têm que ser cultivadas para que deem fruto de vida e de felicidade. (...)

A este cultivo, a este cuidar, que não pode esperar pela idade adulta mas que, precisamente, a prepara, há que dedicar todos os esforços. Seres no mundo e no tempo as pessoas, para serem a integração da integralidade das suas dimensões, têm que ser íntegras. Crescer carente significa sempre ter que fazer enxertos tardios, dolorosos e frágeis. ...

Como ser pessoa é um caminho que se perfaz, a educação tem que ser integral, não podendo ser descarregada, segundo as perspetivas tacanhas das diferentes dialéticas, na escola, ou nos pais, ou no estado, ou na sociedade em abstrato.

Nem pode a educação ser parcial, escamoteando alguma das dimensões da pessoa e menos ainda a sua integração e integridade. É que educar, tal como ser pessoa, é o cultivo da vida e da existência toda e inteira, o provimento de múltiplas aberturas, Educar, tal como ser pessoa, é a atenção cuidada a todos os detalhes da existência e do mundo. Educar, tal como ser pessoa, é um processo de amor (1992,pp. 113/114).

FONTES DE CONSULTA

1. BIBLIOGRÁFICAS

Amaro, L., (2011). *Novas leituras: Guia do Professor, Guia do Professor*, Edições ASA

Bardin, L., (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Bogdan, R. & Biklen S., (1994), *Investigação Qualitativa em Educação- Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*; Coleção Ciências da Educação, Porto, Porto Editora

Boruchovitch, E. e al., (2010). *Motivação para aprender, Aplicações no contexto educativo*, Editora Vozes

Cadima, A; Gregório, C.; Pires, T.; Ortega, C. e Horta, N. S., (1998). *Diferenciação Pedagógica no ensino Básico- Alguns Itinerários*, Instituto de Inovação Educacional, M.E.

Carmo, M.; Dias, C., (1991). *Introdução ao Texto Literário, Noções de Linguística e Literariedade*, Lisboa: Didáctica Editora

Carter, P., (2012). *Testes de Inteligência e Personalidade*, Editorial Presença

Correia, L. M., (2010). *Educação Especial e inclusão*; Coleção Educação Especial, Porto: Porto Editora

Damásio, A., (1995) *O Erro de Descartes, emoção, razão e cérebro humano*, Publicações Europa América

De Ketele, J., R., Xavier, (1999). *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*, Lisboa: Instituto Piaget

Durkheim, E.,(2001) *Educação e Sociologia*, Coleção Ciências do Homem, Lisboa: Edições 70

EVA, Groupe, (2003). *De l'Évaluation à la Réécriture*, Paris : INRP/Hachette

- Jeoffroy-Faggianelli P., (1981) *Metodologia da Expressão*, Lisboa: Editorial Notícias
- Leão, M.; & Filipe, H.; (2005) 70+7 Propostas de escrita *Lúdica*, Porto Editora
- Leherer J., (2012). *Imagine, De onde vem a criatividade*, Lisboa, lua de papel
- Lisboa Editora, (2011). *Da Teoria à prática: Ensino do Português*.
- Mancelos, J. (2010). *Introdução à Escrita Criativa*, 2ª edição. Lisboa: Edições Colibri
- Marujo, H. Á. e al., (2011) *Educar para o optimismo*, Editorial Presença
- M.E,(2008). *Educação Especial, Manual de apoio à prática*, DGIDC, Lisboa
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Morais, J., (2012). *O ensino da leitura para pais e encarregados de Educação*, Porto: Livpsic
- Odom, S., (2007). “Diversidade cultural e linguística: influências na inclusão na educação pré-escolar”, in *Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora
- Pereira, L. Á., (2008). *Escrever com as Crianças, como fazer bons leitores e escritores*, (dos 0 aos 12 anos), Porto: Porto Editora
- Pereira, R., (2012). *Programa de Neurociência, Intervenção em Leitura e Escrita*, Viseu: Psicosoma
- Quivy, R.,& Van Campenhoudt, L., (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva
- Rodari, G., (1993). *Gramática da Fantasia, Introdução à Arte de Inventar Histórias*, 6ª Edição, Caminho, Cadernos O Professor

- Rosa, J. C., (1994), A escola integral, in *Menores em Risco numa Sociedade em Mudança*, Seminário 11,12,13 Novembro 1992, Lisboa
- Santos, B. S., (2011). "Investigar para desocultar", *Jornal de Letras*, de 12 de janeiro
- Sousa, A. B., (2009). *Investigação em Educação*, Lisboa, Livros Horizonte
- Sousa, M. & Baptista, C, S.(2011).*Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*, Lisboa: Pactor
- Stake, R. E., (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Sturman, A., (1997). Case Study Methods, in JP Keeves (ed) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*, 2nd edition, Oxford: Pergamon (61-66)
- Tordo, J., (2012), *Oficina de Escrita Criativa*, Universidade de Verão, Santillana
- Vilas Boas, A. J. L., (2006) *Oficinas de Escrita, Modos de usar*, Lisboa: Edições Asa

2. WEBGRÁFICAS

- Alarcão, I., (2002). *Professor investigador: que sentido? que formação?*
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
(Também disponível em *Cadernos de Formação de Professores*, nº 1, pp 21-30, 2001), pesquisado em 3 de junho de 2013
- Araújo, G. & Santos, S., (2011) *Estudos Históricos e Imagéticos na História da Educação: A Importância das Imagens enquanto Fontes Iconográficas para a Educação*
sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/enaed/article/.../474/326,
pesquisado em 16 de maio de 2013
- Freire, P., (1981) *Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981*).

"A leitura do mundo precede a leitura da palavras, daí que ... - UFSCar

www.ufscar.br/.../OS_SUJEITOS_DO_PROCESSO_DE_ALFABETIZACAO.doc ,

pesquisado em 16 maio 2013

Dewy, J., (1927), *The Sources of a Science of e Education*, Fénix Mais Sucesso Escolar | Facebook

www.facebook.com/FenixMaisSucesso - pesquisado em 5 de maio de 2013

Dickinson, E., Poesia,

voxnostra.blogspot.com/2013/05/transmitir-abstracoes.html. - pesquisado em 15 de maio de 2013

Glaser, B. & Strauss, A., (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Jersey: Aldine Transaction. pesquisado em 20 de janeiro de 2013

http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=rtiNK68Xt08C&oi=fnd&pg=PA1&dq=grounded+theory&ots=UUwTUi0EXN&sig=twOFRNQloQV6LiaXT4QrgzblRgl#v=onepage&q=grounded%20theory&f=false

Gomes, L. C., "Um escritor na sala de aula", Dossier de escrita criativa.

No terreno - Um escritor na sala de aula

www.dgidec.min-edu.pt/data/dgidec/Revista.../dossier_noterreno72., pesquisado em 3 de fevereiro de 2013

Leitão, N., (2008); Dossier de Escrita Criativa, **PDF] Escrita Criativa - Direção-Geral da Educação**

www.dgidec.min-edu.pt/data/dgidec/Revista_Noesis.../noesis72.pdf, pesquisado em 3 de fevereiro de 2013

Mancelos, J.; "Uma nova abordagem interdisciplinar: da escrita criativa aos estudos crítico – criativos".

revistas.ua.pt/index.php/Carnets/article/download/442/403, pesquisado em 19 de julho de 2012

Mancelos, J. “Um Pórtico para a Escrita Criativa”. *Pontes & Vírgulas: Revista Municipal de Cultura*. Ano 2, #5, Primavera de 2007: 14, 15.
manuelcarvalho.8m.com/EscritaCriativa.pdf pesquisado em 29 de março de 2013

Murray, R., 2010, Poesias para CRIANÇAS: O pirata
poesiaparacrianca.blogspot.com/.../o-pirata-o-menino-brinca-de-pirata-sua.html,
pesquisado em 29 de março de 2013

Página da educação, www.apagina.pt/?aba=7&cat=541&doc=13793&mid=2,
pesquisado em 20 de julho de 2012

Santos, M. F., Dossier de Escrita Criativa, (2008),
PDF] Escrita Criativa - Direção-Geral da Educação
www.dgisd.min-edu.pt/data/dgisd/Revista_Noesis/.../noesis72.pdf, pesquisado em 3
de fevereiro de 2013

Santos, M. E. B., (2008), “O Paraíso na ponta dum lápis”,
Dossier de Escrita Criativa, PDF] Escrita Criativa - Direção-Geral da Educação
www.dgisd.min-edu.pt/data/dgisd/Revista_Noesis/.../noesis72.pdf, pesquisado em 3
de fevereiro de 2013

Seguro, R; ESCRITA CRIATIVA NA NET
www.dgisd.min-edu.pt/data/dgisd/Revista.../dossier_recursos72.pdf, ,
pesquisado em 5 de fevereiro

Silva, J. M.; (2011) A dinamização criativa da Escrita no Ensino Básico, Lisboa,
Universidade Aberta, pesquisado em 5 de janeiro de 2013

Silva, M. O. E. (2009). Necessidades Educativas Especiais: da identificação à
intervenção Martins, L, A, R Santos, L, G. (Org.). *Múltiplos Olhares Sobre a
Inclusão*. João Pessoa: Editora Universitária da Universidade Federal da
Paraíba, 23-31. www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br , pesquisado em 20 de
julho de 2012

3. LEGISLATIVAS

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases Do Sistema Educativo)

Decreto-Lei nº 216/92 de 13 de Outubro

Decreto-Lei nº 3 de 2008 de 7 de janeiro

Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho (Organização e gestão dos currículos, avaliação)

Despacho normativo 1/2006 de 6 de janeiro

Despacho nº 5308/2012 de 18 de abril (Metas Curriculares do Ensino Básico)

ME/DES, Programa de Língua Portuguesa- Ensino Secundário- Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais, ME/DEB, 2001

ANEXOS

ANEXO I: TESTE DIAGNÓSTICO

Este teste é baseado no teste de Gestalte Jackson de Capacidade Divergente, o qual exige que o sujeito aponte as novas utilidades possíveis de objetos de uso quotidiano, como um tijolo ou um pedaço de fio. Neste teste terá de designar, em dez minutos, doze utilizações novas para um tijolo. Deve fazê-lo dentro do prazo estrito de dez minutos, caso contrário a sua pontuação será inválida.

- | | |
|-----------|-----------|
| 1. _____ | 2. _____ |
| 3. _____ | 4. _____ |
| 5. _____ | 6. _____ |
| 7. _____ | 8. _____ |
| 9. _____ | 10. _____ |
| 11. _____ | 12. _____ |

Avaliação

Registrar a pontuação, tendo em conta o juízo dos pares e do professor.

Registe:

2 pontos por cada resposta boa ou original.

1 ponto por uma boa tentativa.

0 pontos por respostas completamente impraticáveis.

0 pontos por respostas antissociais, tais como partir uma janela ou agredir alguém na cabeça.

Pontuação

18-24 pontos extremamente criativo

13-17 pontos acima da média

7-12 pontos medianamente criativo

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

Em seguida, tente repetir o exercício, mas desta vez pense em utilizações para um pedaço de cartão.

ANEXO II: EXEMPLO DE TEXTO MODELO

Carta à Branca de Neve

Minha querida amiga,

Espero que possas ler esta breve carta de amor longe dos teus guardiões, que eu sei que passam a pente fino tudo o que te chega às mãos, com receio que seja uma maçã envenenada ou coisa perecida, destinada a causar-te sofrimentos.

É pouco e é muito, ao mesmo tempo, aquilo que tenho par te dizer. Tu foste a minha princesa, a primeira clareira de luz no meio das minhas noites sem sono. Por tua causa deixei de gostar de madrastas, de príncipes conquistadores, de maçãs envenenadas, de bruxas e de anões vigilantes.

Eu queria-te só para mim, elegante, branca, meiga, vistosa, inteligente e sempre com um sorriso a disfarçar a tristeza do rosto. Mas tu eras do mundo da imaginação das crianças e dos adultos, da memória de muitas terras e lugares.

Tive que me resignar. Não se pode ter uma princesa branca como a neve só para nós. Paciência. Continuo hoje a ver-te rodeada pelos teus pequenos guardiões, à espera de um príncipe galante que tarda em chegar.

Até sempre, Branca de Neve. Como posso eu esquecer-te?

José Jorge Letria, Cartas aos Heróis, Ed. AMBAR

ANEXO IV

Caracterização Global da Turma (1)

Disciplina : LP

Ano: 7º

Turma : F

Data: 20-02-2013

Caracterização /Diagnóstico da turma	Competências prioritárias a desenvolver Ou Conhecimentos e capacidades a desenvolver (DLnº139/2012, de 5 de Julho)	Estratégias
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Domínio do saber cognitivo / Aptidões</p> <p>Turma constituída por 17 alunos. Na sequência do teste diagnóstico, pudemos constatar a presença de alunos com vários graus de dificuldade e de problemas de aprendizagem e ainda a presença de dois alunos com PLNM.</p> <p>Os alunos números 3, 6, 7,8, 11, 13,14, 15 e 17 revelam dificuldades neste domínio, nomeadamente ao nível da compreensão e da expressão escrita. No geral todos os alunos revelam dificuldades na expressão oral.</p> <p>Revelam igualmente muita falta de autonomia e insegurança no desenvolvimento das suas competências</p>	<p>Competência da oralidade através do planeamento de atividades conducentes a uma melhor compreensão e expressão oral</p> <p>Competência da escrita através do planeamento, revisão, correção e reformulação das produções escritas de diferentes tipologias e com diferentes finalidades.</p> <p>Autonomia e criatividade no desenvolvimento da escrita</p> <p>Competência da leitura através da abordagem e exploração de textos de natureza diversificada, adequados ao nível dos alunos</p> <p>Conhecimento explícito de alguns aspetos da língua e utilização adequada dos mesmos</p>	<p>Oralidade: Audição orientada de registos Interação para o desenvolvimento da expressão oral Comunicação regulada por técnicas</p> <p>Escrita Planificação, produção e revisão textual Escrita criativa desenvolvida em contexto de Oficina de Escrita, durante quatro semanas Organização de um portefólio Divulgação dos trabalhos</p> <p>Leitura Leitura de textos de diferentes tipologias Atividades de leitura com diferentes funcionalidades</p> <p>Funcionamento da língua Exercícios para o conhecimento explícito da língua, recaindo prioritariamente sobre as classes de palavras e relações entre palavras. (CEL)</p> <p>Diferenciação pedagógica no caso dos alunos com NEE</p>

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

<p>Domínio do estar / fazer/ Atitudes</p>	<p>No geral trata-se de uma turma onde os alunos revelam muitas dificuldades na organização do seu trabalho, na organização das intervenções e no cumprimento de tarefas. Revelam igualmente dificuldades na organização do material. Apresentam dificuldades ao nível do saber estar.</p> <p>Destacam-se como alunos mais conversadores e/ou perturbadores os seguintes alunos: 4, 15, 16 17.</p>	<p>Competências transversais como saber escutar, respeitar as normas de conduta na sala de aula, expor e justificar a sua opinião, apresentar ideias e sugestões, respeitar o ponto de vista do outro e participar ativamente nas atividades propostas.</p> <p>Organização do trabalho.</p>	<p>Em sala de Aula</p> <p>Trabalhos de grupo Trabalho de pares Trabalho personalizado e /ou diferenciado com os alunos números 3, 6, 7, 8, 13, 15 e 17. Trabalho cooperativo resultante da Oficina de Escrita.</p> <p>Utilização das novas tecnologias</p> <p>Consulta de documentos Pesquisa de informação Recurso à plataforma <i>Moodle</i></p> <p>Frequência da sala de estudo para esclarecimento de dúvidas e reforço da competência escrita.</p>
--	--	---	--

Fonte: documento oficial do Agrupamento

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

APÊNDICES

APÊNDICE I

Entrevista à docente de Educação Especial

A. Guião de entrevista

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões	Notas
<p>Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informar qual o âmbito da entrevista: Introduzir a temática - Solicitar a colaboração - Garantir o anonimato / a confidencialidade - Disponibilizar feedback/ Informar que lhe será dado a conhecer o trabalho, antes de este ser divulgado. 	<p>Após apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem alguma dúvida? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer os dados pessoais - Esclarecer sobre o âmbito do Estudo (mestrado)
<p>Bloco B – Perfil do Entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua idade? - Quais as suas habilitações? - Qual a formação específica no âmbito das NEE`s? 	<p>Motivar a Entrevistada</p>
<p>Bloco C – Perfil dos alunos com</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aferir o conhecimento da entrevistada no 	<ul style="list-style-type: none"> - O que é para si um NEE? 	<p>Aferir o nível de conhecimento</p>

<p>NEE</p>	<p>domínio da inclusão e das aprendizagens dos NEE</p> <p>- Identificar as principais dificuldades na inclusão dos NEE`s.</p> <p>- Identificar possíveis estratégias para inclusão dos alunos com NEE`s.</p>	<p>- Qual a sua visão pessoal sobre a inclusão dos alunos com dificuldades cognitivas moderadas, não elegíveis no âmbito do DL Nº 3 /2008?</p> <p>-De que modo o professor de E.E. contribui para esse processo de inclusão?</p> <p>- Quais os objetivos/metapas que os professores de L.P. devem propor-se atingir com este grupo de alunos?</p> <p>- Quais os principais obstáculos à efetiva inclusão dos alunos, com dificuldades na expressão oral/escrita?</p> <p>- Sugere alguma estratégia específica para a inclusão destes alunos, ao nível da Língua Portuguesa e da aprendizagem em</p>	<p>e de envolvimento com a problemática</p> <p>Limitar a extensão das respostas</p>
------------	--	---	---

		<p>geral, tendo em conta o caráter transversal desta disciplina?</p>	
<p>Bloco D – Desenvolvimento das capacidades comunicativas e da criatividade na escrita dos alunos com NEE`s.</p>	<p>- Perceber se existe inclusão e participação nas aulas de Língua Portuguesa</p> <p>- Aferir a importância para a entrevistada do desenvolvimento da imaginação e criatividade na escrita destes alunos.</p>	<p>- Como se deve estruturar e formalizar o ensino da Língua de maneira a esta trazer benefícios para o aluno com dificuldades de aprendizagem, não abrangidos pelo D.L.3/2008?</p> <p>- No âmbito da sua atividade, promove alguma intervenção específica no domínio da leitura e da escrita?</p> <p>- Considera importante o desenvolvimento da criatividade e da imaginação no domínio da expressão escrita destes alunos?</p> <p>Como promover a participação efetiva destes alunos nas aulas de LP, nomeadamente ao</p>	<p>Tentar obter informações precisas e objetivas</p>

		nível da escrita?	
--	--	-------------------	--

B. Protocolo

SIMBOLOGIA:

E.- ENTREVISTADO

I. - INVESTIGADOR

I. Qual a sua idade?

E. 60 anos

I. Quais as suas habilitações?

E. Licenciatura em Engenharia Química pelo Instituto Superior Técnico; Licenciatura em Química – Ramo Educacional- pela Faculdade de Ciências de Lisboa.

I. Qual a sua formação específica no âmbito das NEE` s?

E. No ano letivo 81/82, fiz um curso intensivo de 3 meses, que durou todo o primeiro período, promovido pela Direção Geral do Ensino Básico, na área da deficiência motora.

No ano letivo 92/93 e 93/94 frequentei e conclui a parte curricular do mestrado em educação especial, na Faculdade de Motricidade Humana.

I. O que é para si um NEE?

E. Este conceito que surgiu é para aligeirar um bocadinho o problema da deficiência e para não pôr tão em foco a deficiência.

E este conceito de necessidades educativas, que surgiu nos anos 70, veio de facto demonstrar que não eram só os deficientes propriamente ditos que tinham NEE. Qualquer aluno poderia ter NEE de vária ordem e em qualquer momento da sua vida. Este conceito passou a ser demasiadamente

abrangente e nós, na nossa prática diária, há sempre aquele conjunto de alunos que nos levantavam (sempre) dúvidas se deveriam ou não ser considerados NEE, estão naquela barreira, naquela zona fronteira.

E de facto começou a ser muito banalizado esse conceito. E depois, mais tarde, surgiu um outro conceito, quando sai uma outra legislação, quando começaram a falar das NEE de carácter permanente, porque as crianças podem ter NEE, quer devido ao contexto familiar, sociocultural, socioeconómico, mas exteriores ao seu potencial de aprendizagem. E, nesse caso, não devem ser considerados alunos ao nível do setor da Educação Especial. Muitas vezes até têm dificuldades de aprendizagem derivadas de métodos de ensino, não é? Portanto há um problema ao nível do ensino, e não propriamente da aprendizagem da criança. E, portanto, esse conceito acabou por ser muito amplo.

I. Qual a sua visão pessoal sobre a inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem, não elegíveis pelo DL 3/2008?

E. Era o que eu estava a dizer há bocado. Há alunos que, de facto, têm NEE, mas não de carácter permanente e não derivado de um problema da criança propriamente, mas que são exteriores a ela. Mas estes alunos com dificuldades de aprendizagem têm que ser enquadrados, e são enquadrados com um determinado atendimento, mas mais do foro da escola, das alternativas e da estratégia que a escola tem que implementar e criar para responder a essas necessidades dos alunos, mas não enquadrados no DL 3/2008.

I. De que modo o professor da Educação Especial contribui para esse processo de inclusão?

E. No fundo, a inclusão e a escola inclusiva abrangem um grupo muito heterogéneo de alunos. É isso que se pretende. Que todos os que venham tenham acesso, tenham uma equidade educativa, tenham a possibilidade de aprender e que tenham sucesso educativo. Quando há casos, e situações, que se considera, a nível do grupo da Educação especial e da escola, que não são casos para serem atendidos com uma legislação específica da deficiência, mas

que têm que ter enquadramento e respostas que a escola tem que implementar e criar para essas situações.

I. Quais os objetivos ou metas que os professores de L.P. devem propor-se atingir com estes alunos?

E. Eu acho que os objetivos ou metas não podem ser muito diferentes do geral. Podem é ter vários estádios até lá chegar, não é? Os objetivos finais devem ser de facto iguais para todos. As formas de acesso, de o conseguir e de trabalhar com eles, é que têm que ser diferenciadas. Mas à partida, se nós baixamos as metas e os objetivos, também baixamos as expectativas, baixamos um bocadinho os braços, a família também baixa e, portanto, temos que ter um comportamento positivo, tentar fazer com que eles consigam atingir..., às vezes não conseguem e às vezes há coisas inerentes aos alunos que dificultam o atingir das metas de aprendizagem, mas devemos trabalhar é na forma de metodologias e da diversidade de estratégias de atendimento.

I. Quais os principais obstáculos à efetiva inclusão dos alunos com dificuldades na expressão escrita?

E. Eu acho que se eles também têm dificuldades na expressão escrita, a expressão oral também não é muito boa. E, muitas vezes, os conflitos comportamentais entre eles, que eles resolvem com o confronto físico, é porque não sabem argumentar. Não têm o raciocínio a nível lógico para poder argumentar e estes alunos precisavam de ser muito trabalhados a nível da escrita. No fundo, a iliteracia de muitos dos nossos alunos atualmente está na causa dos elevados níveis de insucesso escolar...

I. Sugere alguma estratégia específica para a inclusão destes alunos não só a nível da L. P. como da aprendizagem em geral?

E. As turmas deveriam ser mais pequenas para ao professor poder ter um trabalho mais direcionado a estes alunos e, se calhar, uma coisa importante, era haver dentro do grupo turma, se houvesse alunos com outro nível, fazer aquilo que há anos se fez, mas em educação as coisas fazem-se (mas) e nunca se avaliam, que são os grupos de nível, que agora vão surgindo em

novos projetos, em que um grupo de alunos é trabalhado à mesma hora na disciplina, mas num grupo mais pequeno, e havia depois o outro grupo e podia haver mudanças dentro do grupo.

Parece-me que eles têm que ter um atendimento muito individualizado, muito personalizado e depois tem que haver da parte do docente o saber motivá-los, saber dar-lhes feedback positivo pelos mais pequenos ganhos que eles tenham, valorizar tudo o que eles fazem, estabelecer que a sala é um local de trabalho, um local de regras, e explicar-lhes como é importante conseguirem fazer coisas, que eles depois no fundo sentem uma certa satisfação interior por terem conseguido. Todo esse mecanismo, eles têm que fazer uma reflexão sobre aquilo e fazer devolver aos alunos esta ideia: eles é que são responsáveis pela sua aprendizagem, e depois ajudá-los a fazer esse caminho. Eu acho que tinha que haver um trabalho complementar destes alunos que teria que ser feito em casa. Eles teriam que fazer textos, teriam que elaborar textos em casa e trazer os textos para serem corrigidos, para voltar a fazer, treino, como se costuma dizer a função faz o órgão, só treinando e fazendo é que se adquirem competências

I. Como se deve estruturar e formalizar o ensino da escrita de modo a esta trazer benefícios aos alunos com DA, não abrangidos pelo 3/2008

E. Eu acho que tem que ser um espaço criado pela escola. Se a escola sente que tem alunos, um grande leque de alunos com essa deficiência, com essa incapacidade na escrita, deve pensar numa resposta a esse problema e tentar atacá-lo. Não é, se calhar, a nível da sala de aula, que isso vai ser conseguido e ultrapassado. Terá que ser complementado com um trabalho de oficina de escrita, de ateliê de escrita, onde os alunos semanalmente ou duas vezes por semana complementem com o trabalho que vão fazendo na sala de aula..., porque só a nível da sala de aula, eu acho que se torna muito difícil para o professor poder fazer esse trabalho e conseguir ver frutos.

I. No âmbito da sua atividade, promove alguma intervenção específica no domínio da escrita?

E. Sim, em geral, quando trabalho com os alunos ao nível das competências básicas, muitas vezes analisamos textos e depois eles fazem resumos. Muitas vezes, no caso da Língua Portuguesa, eles têm sempre um ou outro livro que o professor de Português indicou para fazer a leitura, para depois fazer a exposição à turma. Muitas vezes, vamos lendo parte desses livros, vamos fazendo resumos, para facilitar a compreensão de todo o texto. Isso é fundamental. Acontece muito com os disléxicos: a grande barreira de um disléxico é a leitura e a escrita, nuns mais a leitura noutros mais a escrita que é o transversal de toda a aprendizagem. Nós para aprendermos precisamos de ler e de escrever. E sem essas bases, minimamente sólidas, torna-se muito difícil. E depois varre todas as outras matérias: a História, as Ciências, a Geografia... Se eles não entendem, não percebem, não têm um bom discurso e um bom vocabulário...

I. Considera importante o desenvolvimento da criatividade e da imaginação no domínio da expressão escrita destes alunos?

E. Claro que é muito importante. No fundo, é dar asas ao sonho, não é? Eu acho que hoje em dia, os alunos têm umas vidas tão difíceis que perdem a capacidade de sonhar. Eu acho que às vezes dar-lhes assim..., ensiná-los a sonhar e a criar livros de histórias, de fadas, consoante o grupo etário, às vezes até todos aqueles filmes do Senhor dos Anéis... Há tanta panóplia que se pode trazer dos também dos filmes que eles vêem, ou dos jogos que eles têm para depois, a partir daí, criarem histórias, ...é uma forma de motivação e, se calhar, até descobrem capacidades que pensavam não ter...muitas vezes acontece isso...

Mas no dia-a-dia torna-se muito difícil, andamos todos muito emparedados com muita coisa.

I. Chegámos ao fim da entrevista. Muito obrigada.

C. Análise de conteúdo

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Perfil do Entrevistado	Idade	60 anos
	Habilitações	Licenciatura em Engenharia Química pelo IST; Licenciatura em Química – Ramo Educacional-pela FCL
	Experiência no âmbito das NEE's	No ano letivo 81/82, fiz um curso intensivo de três meses, que durou todo o 1º Período, promovido pela Direção Geral do Ensino Básico, na área da deficiência motora. No ano letivo 92/93 e 93/94 frequentei e conclui a parte curricular do mestrado em Educação Especial, na Faculdade de Motricidade Humana.
Perfil dos alunos com NEE	Definição pessoal do conceito	E este conceito de necessidades educativas, que surgiu nos anos 70, veio de facto demonstrar que não eram só os deficientes propriamente ditos que tinham NEE. Qualquer aluno poderia ter NEE de vária ordem e em qualquer momento da sua vida. E depois, mais tarde, surgiu um outro conceito, ...NEE de carácter permanente, porque as crianças podem ter NEE, quer devido ao contexto familiar, sociocultural, socioeconómico, mas exteriores ao seu potencial de aprendizagem. E, nesse caso, não devem ser considerados alunos ao nível do setor da Educação Especial. Muitas vezes até têm dificuldades de aprendizagem derivadas de métodos de ensino...

	<p>Processo de aprendizagem e inclusão dos alunos com DA, não abrangidos pelo DL3/2008 no Agrupamento, no 3º Ciclo e em L P</p>	<p>...estes alunos com dificuldades de aprendizagem têm que ser enquadrados, e são enquadrados com um determinado atendimento, mas mais do foro da escola, das alternativas e da estratégia que a escola tem que implementar e criar para responder a essas necessidades dos alunos, mas não enquadrados no DL 3/2008.</p> <p>Os objetivos finais devem ser ... iguais para todos. As formas de acesso, de o conseguir e de trabalhar com eles é que têm que ser diferenciadas</p> <p>... comportamento positivo, tentar fazer com que eles consigam atingir..., às vezes não conseguem e às vezes há coisas inerentes aos alunos que dificultam o atingir das metas de aprendizagem, mas devemos trabalhar é na forma de metodologias e da diversidade de estratégias de atendimento.</p> <p>...em geral estes alunos têm muitas dificuldades a nível da leitura. Muitos deles têm uma leitura ainda muito pouco fluente, não é ritmada, o que não lhes permite compreender a mensagem. Muitas das dificuldades e dos insucessos deles (na escrita) advém, ..., da dificuldade da interpretação e do trabalhar a leitura. Depois também não têm hábitos de leitura, não têm hábitos de trabalhar.</p> <p>Que todos os que venham tenham acesso, tenham uma equidade educativa, tenham a</p>
--	---	--

		<p>possibilidade de aprender e que tenham sucesso educativo. ... há casos, e situações, que se considera, a nível do grupo da Educação Especial e da escola, que não são casos para serem atendidos com uma legislação específica da deficiência, mas que têm que ter enquadramento e respostas que a escola tem que implementar e criar para essas situações</p>
	<p>Obstáculos à aprendizagem e inclusão dos alunos com DA, não elegíveis pelo DL 3/2008, no âmbito da LP</p>	<p>Eu acho que se eles também têm dificuldades na expressão escrita, a expressão oral também não é muito boa. Os conflitos comportamentais entre eles, que eles resolvem com o confronto físico, é porque não sabem argumentar. Não têm o raciocínio a nível lógico para poder argumentar e estes alunos precisavam de ser muito trabalhados a nível da escrita. No fundo, a iliteracia de muitos dos nossos alunos atualmente está na causa dos elevados níveis de insucesso escolar.</p>
	<p>Sugestões para uma efetiva inclusão destes alunos no âmbito da LP e aprendizagem em geral.</p>	<p>As turmas deveriam ser mais pequenas para ao professor poder ter um trabalho mais direcionado a estes alunos</p> <p>... os grupos de nível...</p> <p>...têm que ter um atendimento muito individualizado, muito personalizado e depois tem que haver da parte do docente o saber motivá-los, saber dar-lhes feedback positivo pelos mais pequenos ganhos que eles tenham, valorizar tudo o que eles fazem, estabelecer</p>

		<p>que a sala é um local de trabalho, um local de regras, e explicar-lhes como é importante conseguirem fazer coisas,... eles é que são responsáveis pela sua aprendizagem, e depois ajudá-los a fazer esse caminho.</p> <p>Eu acho que tinha que haver um trabalho complementar destes alunos que teria que ser feito em casa.</p> <p>...só treinando e fazendo é que se adquirem competências.</p>
<p>Desenvolvimento da capacidade comunicativa e da criatividade na escrita de alunos com DA e sua inclusão nas aulas de LP</p>	<p>Métodos e técnicas para o desenvolvimento da escrita junto dos alunos com DA, não abrangidos pelo DL3/2008</p>	<p>Não é, se calhar, a nível da sala de aula, que isso vai ser conseguido e ultrapassado. Terá que ser complementado com um trabalho de oficina de escrita, de ateliê de escrita, onde os alunos semanalmente ou duas vezes por semana complementem com o trabalho que vão fazendo na sala de aula..., porque só a nível da sala de aula, eu acho que se torna muito difícil para o professor poder fazer esse trabalho e conseguir ver frutos.</p>
	<p>Estratégias específicas para o desenvolvimento de uma escrita criativa</p>	<p>... é muito importante. No fundo, é dar asas ao sonho, não é? Eu acho que hoje em dia, os alunos têm umas vidas tão difíceis que perdem a capacidade de sonhar. Há tanta panóplia que se pode trazer...</p> <p>...criar livros de histórias, de fadas, consoante o grupo etário, às vezes até todos aqueles filmes...</p> <p>para depois, a partir daí, criarem histórias, ... é uma forma de motivação.</p>

APÊNDICE II

Entrevista à vice-diretora e mestre em ciências da educação na especialidade de multideficiência

A. Guião de entrevista

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões	Notas
<p>Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informar qual o âmbito da entrevista: Introduzir a temática - Solicitar a colaboração - Garantir o anonimato / a confidencialidade - Disponibilizar <i>feedback</i>/ Informar que lhe será dado a conhecer o trabalho, antes de este ser divulgado. 	<p>Após apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem alguma dúvida? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer os dados pessoais - Esclarecer sobre o âmbito do Estudo (mestrado)
<p>Bloco B – Perfil do Entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua idade? - Quais as suas habilitações? - Fez alguma formação específica no âmbito da Educação Especial? 	<p>Motivar o Entrevistado</p>

<p>Bloco C – Perfil dos alunos com NEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aferir o conhecimento da entrevistada no domínio da inclusão e das aprendizagens dos NEE - Identificar as principais dificuldades na inclusão dos NEE - Identificar possíveis estratégias para inclusão dos alunos com NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que é para si um NEE? - Qual a sua visão pessoal sobre a inclusão dos alunos com dificuldades cognitivas moderadas, não elegíveis pelo DL3/2008? - Qual o contributo da disciplina de L. P. no aumento do nível de participação destes alunos e dos alunos NEE? - Quais os principais obstáculos à efetiva inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente ao nível da expressão escrita? - Sugere alguma estratégia específica para a inclusão destes alunos, ao nível da escrita em LP e da 	<p>Aferir as principais dificuldades no ensino da língua e na leitura e escrita junto destes alunos</p> <p>Limitar a extensão das respostas</p>

		aprendizagem em geral?	
<p>Bloco D – Desenvolvimento das capacidades comunicativas e da criatividade na escrita dos alunos com NEE</p>	<p>-Perceber como se deve processar a aprendizagem da Língua Materna tendo em vista a participação dos alunos e a motivação para o processo de escrita criativa.</p> <p>-Perceber se existe Inclusão e participação nas aulas de Língua Portuguesa</p> <p>-Aferir a importância para o entrevistado do desenvolvimento e da criatividade na escrita destes alunos</p>	<p>- Como se deve estruturar e formalizar o ensino da Língua, de maneira a esta trazer benefícios para o aluno com dificuldades cognitivas moderadas não abrangidos pelo DL nº 3/2008?</p> <p>- Tendo por base a sua experiência na direção, que tipo de intervenção específica pensa que os professores de LP promovem para o desenvolvimento da leitura e da escrita, junto destes alunos?</p> <p>- Considera importante o desenvolvimento da imaginação e da criatividade no domínio da expressão escrita destes alunos?</p> <p>- Como promover a participação efetiva destes alunos nas</p>	<p>Tentar obter informações precisas e objetivas</p>

		aulas de LP?	
--	--	--------------	--

B. Protocolo

SIMBOLOGIA:

E- ENTREVISTADO

I – INVESTIGADOR

I. Qual a sua idade?

E. 53 anos

I. Quais as suas habilitações?

E. Licenciatura em Línguas e Literatura Modernas pela Faculdade de Letras do Porto, Pós graduação em Gestão e Administração Escolares

I. Qual a sua formação específica no âmbito das NEE?

E. Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Multideficiência

I. O que é para si um NEE?

E: Para mim, um NEE é um aluno que tem problemas de aprendizagem ou a nível motor ou a nível físico e cujas características o impedem de (ter) um desempenho natural igual às outras crianças e que só através de meios e de instrumentos muito específicos, é que ele pode atingir os (mesmos) resultados que os outros. Sendo que não podemos considerar que os alunos NEE não consigam ter os mesmos resultados que os outros têm. Aliás, é por isso que devem existir sempre a nível dos recursos numa escola, um conjunto ou de professores ou de meios materiais que levem a que essa criança que tem essas dificuldades, sejam na aprendizagem ou outras, consiga atingir as mesmas oportunidades que os outros têm. Tanto decorrem de problemas de saúde, de problemas mentais ou outros, devem ter sempre um suporte que

leve a que esse aluno esteja em pé de igualdade, que esteja em situação de oportunidade idêntica à de todos os outros alunos da escola ou da turma.

Portanto, para mim, um NEE é alguém que tem limitações que resultam de fatores internos ou externos e até do próprio meio ambiente, mas que deve ter sempre, sempre o apoio de pessoas, de recursos humanos e de recursos materiais... que os outros conseguem.

I. No que se refere à inclusão, qual a sua visão pessoal sobre a inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem, não elegíveis pelo D.L: 3/2008?

E. Na minha opinião, não há alunos NEE e não NEE quando se fala de inclusão. Eu vou explicar aquilo que sinto: Inclusão faz-se todos os dias, seja de um aluno com NEE seja de um aluno que seja referenciado como não tendo, porque a minha opinião é que todos nós temos em algum momento uma necessidade. E, portanto, se eu partisse desse princípio, todos nós eramos alunos NEE. Eu, por exemplo, tenho uma grande dificuldade e então poder-me-ia considerar NEE naquilo que toca às novas tecnologias, porque eu não aprendi na altura certa, aprender neste momento é mais difícil e, portanto, atendendo a essa descrição, eu seria agora um aluno com essas características.

Para mim, aluno incluído é qualquer aluno que esteja dentro de uma sala de aula ou na escola e que precisa de atenção. Porque o que é a “inclusão”? A inclusão é uma atenção que os adultos devem dar às crianças. A inclusão é permitir dar condições a todas as crianças, para ela ter a mesma oportunidade que tem A,B ou C, e que não depende das condições socioeconómicas de cada um e das condições culturais. Incluir é fazer com que aquele aluno tenha as condições ideais para que a aprendizagem decorra. Incluir, na perspetiva atual, é abranger todos os alunos que uma escola tem, dando-lhes a possibilidade de eles mostrarem as diferenças que têm, aquilo que sabem e de os incentivar a melhorar dentro das limitações sejam elas culturais, sociais ou outras. Incluir é acolher todos. É permitir-lhes um desenvolvimento eficaz.

I. Qual o contributo da disciplina de LP na inclusão destes alunos?

E. Se eu abordar a inclusão do ponto de vista por exemplo de alunos de sistemas educativos diferentes, de alunos de culturas diferentes, de alunos de vertentes sociais diferentes, a língua Materna é para mim o pilar de toda a inclusão, na medida em que pensamos em Português, falamos em Português, discutimos em Português, refletimos em Português. O Português é importante para qualquer área, dentro da área das matemáticas, das ciências, das línguas e a sua importância decorre da LP ser a língua de formação do aluno. E como eu disse há pouco, mesmo que o aluno venha de um sistema educativo diferente, incluir esse aluno é dar-lhe as bases da compreensão, de reflexão em LP. Daí a importância da aprendizagem dos outros saberes. ALP é o pilar das aprendizagens sociais, culturais mas também das emocionais.

I. Quais os principais obstáculos, atualmente, à efetiva inclusão dos alunos com dificuldades na expressão escrita?

E. Eu penso que é o número de alunos que nós temos por sala de aula, e que não temos, como professores, tempo específico de trabalho individual com estes alunos. Mesmo nas turmas de CA. As turmas de CA, embora tenham um número reduzido de alunos, todos têm DA. São todos. Na globalidade, eles estão ali todos pelas dificuldades de aprendizagem que têm. Então, torna-se muito difícil ao professor dinamizar um trabalho particular e individual, porque esses alunos se calhar precisavam mesmo era de uma explicação individual, de desenvolvimento de um trabalho individual, de rotinas individuais Não é fácil neste momento fazer isso.

Com certeza que o professor tem tido algumas situações de remediação que é destinar parte da aula para fazer a escrita, para fazerem pequenos trabalhos de escrita. É isso que tem que ser feito....

Nem sempre fazer aulas expositivas totalmente porque eles não aguentam, nem sempre fazer trabalho de escrita porque eles também não aguentam. Eu acho que as aulas devem ser ecléticas, entre a escrita e a produção oral. Entre a produção oral e a produção escrita. Sendo que não pode ser destinado muito tempo a uma coisa e a outra para eles não caírem no cansaço e na desmotivação. Devem ser aulas onde o lúdico seja uma vertente, ou seja, trazer para dentro da sala de aula jogos que os motivem à escrita e

começar com pequenos textos que os levem a ter um gozo e um prazer pela escrita.

I. Então o número de alunos por turma é um dos obstáculos à inclusão?

E. Em termos de LP é, porque nunca o professor vai conseguir chegar, ao longo do ano, a todos os alunos de forma particular. É. Claro que há outros *handicaps*. Muitas vezes decorrem de o professor estar preocupado em ter que cumprir os programas e não dar a devida atenção à componente escrita. Há professores que, sendo a escrita algo muito difícil, não gostam de trabalhar muito a escrita.

Como é das coisas mais difíceis de ensinar, a escrever, também não fazem a apologia da escrita.

Não estou dentro da sala de aula, mas do meu conhecimento, acho que alguns não investem muito na escrita.

I. Sugere alguma estratégia específica para a inclusão destes alunos, ao nível da escrita em LP e da aprendizagem em geral, dado o carácter transversal da disciplina?

E. Os temas, e especificamente na escola, os temas que são dados aos miúdos como, por exemplo, os direitos humanos, o dia dos namorados têm ajudado um pouco na dinâmica da escrita dentro da sala de aula. Tenho notado isso. Há textos muito engraçados de alunos, com as diversas temáticas. Mas eu penso que não podemos restringir a escrita às temáticas que têm sido feitas. A escrita é também um ato de reflexão e portanto devemos por os alunos a pensar sobre os textos que leem, sobre a vida que têm, sobre o momento que vivemos, que sentem e querem ser, a pensar na ilusão que têm na cabeça e é isso que eles devem passar para o papel.

I. Como se deve estruturar e formalizar o ensino da escrita, de maneira a esta trazer benefícios ao aluno com DA, não abrangidos pelo DL 2/2008?

E. Como se deve operacionaliza, é isso?

I. Como se deve estruturar e formalizar o ensino da escrita, agora vamos concentrar apenas na escrita, de maneira a que ela traga benefícios ao aluno com DA.

E. Eu acho que em relação a esse ponto, em primeiro lugar é preciso fazer o diagnóstico do aluno. Não podemos estruturar planos de trabalho de escrita se não soubermos em que ponto é que o aluno está. É importante fazer esse diagnóstico. Se nós percebermos, com esse diagnóstico, que o aluno ainda domina muito mal as regras, os fonemas, a estrutura, a sintaxe, nós devemos partir da parte elementar de uma nova aprendizagem, de dados que o aluno não fixou, não assimilou.

Em relação à continuidade desse trabalho, para mim, trabalhar com estes alunos é trabalhar muito pelo aspeto visual. O que é que eu entendo por isto? - No meu pouco saber sobre os novos *Curricula* do Português, mas tendo trabalhado com outros casos, mesmo sem ser com os novos programas, eu acho que partir de problemáticas (?) reais, desde filmes, fotografias, imagens, recortes de jornal para situações de escrita criativa é para mim o mais importante, porque o aluno, se tem dificuldades de aprendizagem, não escreve no abstrato nem escreve sobre o abstrato, escreve sobre dados concretos, ou factos concretos ou realidades concretas e estes alunos com estas dificuldades que têm, que ainda se tornam mais complicadas, porque a dificuldade de abstração é muito grande, tem que se lhes mostrar não só outros textos escritos, porque também é muito importante dar exemplificação de textos, como mostrar-lhes elementos visuais que lhes permitam a escrita

Para lá desses elementos que considero importantes, que é a parte pictórica que leva à escrita, acho que é importante, nestas crianças, que se trabalhe muito com o modelo do texto fragmentado. O que é que eu considero modelo de texto fragmentado? - Que a história ou o texto contemple já elementos, dados, que sua criatividade mínima, porque em termos de criatividade, muitas vezes, ela tem que ser estimulada, mas a parte que ele consegue ainda desenvolver seja para completar histórias ou textos, ou completamento de textos, ou até de sequência de frases, ou de puzzles, ou de outro tipo de textos que possamos levar este aluno a sentir-se motivado e a

sentir que conseguiu, decorrente desta possibilidade que ele tem, de não fazer textos longos nem de ficar preso à folha branca e ao texto vazio. Acho que estes miúdos, daquilo que foi a minha experiência passada, têm muito medo da folha branca e do começar “ Não sei como é que vou começar...” dizem eles muitas vezes e, se calhar uma pequena ajuda com alguma coisa que estivesse já na folha, sem ser totalmente branco, os poderia ajudar. Por outro lado, também trabalhei com miúdos que não sendo do DL 3/2008, tinham DA e a BD foi para mim das maiores experiências que eu tive numa turma com alunos com DA. O preencher balões de BD, o fazer BD, porque muitos deles têm dificuldades a nível de escrita, mas a nível da parte de grafismo eles são muito bons e, às vezes, a motivação deles levava-os a escrever, porque o que eles tinham desenhado era tão bonito que eles ultrapassavam as limitações da escrita pelo facto de serem incentivados à parte do desenho e da imagem.

Por outro lado, com as novas tecnologias da informação, o professor pode socorrer-se de textos vários e de imagens várias para eles discorrerem em frases muito simples sobre imagens que eles possam ver e, portanto, para estes alunos, o texto longo é um texto que não deve ser utilizado, porque eles próprios se sentiriam inibidos ao olhar para um texto, seja para eles lerem e interpretar, seja para eles escreverem.

Outras metodologias ativas que poderão levá-los à escrita... É muitas vezes eles partirem das suas vivências pessoais. Eles gostam de falar dos seus dias, dos seus amigos, dos seus interesses e, em pequeninos textos, e quase em *role play*, ajudá-los a tornar-se outra pessoa, a muitas vezes não dizerem que são diretamente eles, mas que se vivenciam, se experienciam através desse *role play*, pô-los em situação de real, talvez os ajude a desinibir e a tirar os medos. Não sei muito mais sobre isto.

I. Tendo por base a sua experiência na Direção Executiva, que tipo de intervenção específica pensa que os professores de L.P. promovem para o desenvolvimento da escrita, junto destes alunos?

E. É verdade que o professor com trinta alunos dentro da sala de aula, e mesmo que seja com vinte e dois dentro da sala de aula, não é fácil fazer o desenvolvimento da escrita. E por outro lado, eu não sou das pessoas que tem

a opinião que os trabalhos de casa e os textos feitos em casa sejam a melhor solução para os alunos. Eu explico esta situação pelo seguinte: o aluno que deve desenvolver a escrita ou que precisa desenvolver a escrita deve desenvolvê-la com um adulto que saiba o que está a fazer e não sozinho em casa e depois o professor levar para corrigir, deve fazê-lo em contexto, até porque só em contexto é que poderá tirar as suas dúvidas e mostrar as suas angústias. O ideal seria termos Oficinas de Escrita, sobretudo Oficina de Língua Portuguesa, com um número reduzido de alunos, sendo que o professor poderia estar, por exemplo, a dar uma aula a 20 e 10 estarem com o outro professor a fazer uma oficina de escrita, sendo que o professor titular da turma e o outro que estava no desenvolvimento trabalhariam os dois no sentido desse desenvolvimento. Até porque, se não houver uma metodologia e uma diversificação de estratégias que vá a esse encontro, qualquer dia os nossos alunos não sabem escrever, visto que, no dia-a-dia, o professor não tem muito tempo para desenvolver a escrita com o global dos alunos e as lacunas vão-se acumulando. E ao longo dos anos, vamos tendo, a nível do décimo ano, sinto e vejo isso nas atas que os professores dizem que os alunos não sabem escrever, chegam ao 10º ano sem saber escrever, eu penso que este não saber escrever decorre da falta de treino, da falta de memorização que ultimamente tem sido rejeitada e, para mim, e não sei se estou ainda a pensar à moda antiga, mas penso que nada se aprende se não for treinado, se não for memorizado. E a escrita é algo que tem que ser treinado é algo que tem que ser memorizado. Mesmo que as outras pessoas me digam o contrário têm que mo provar. Eu como adulta, se não tivesse memorizado aquela palavra escrita daquela maneira, eu não conseguiria mais tarde utilizá-la noutra contexto. Eu dou um exemplo deste momento: com o Novo Acordo Ortográfico, eu sinto-me muito infeliz. Até porque muitas vezes a minha dição de determinadas palavras não é aquela que eles dizem. Por exemplo, a palavra “percepção” eu ainda a escrevo à maneira antiga, ou outras palavras, porque decorrem da maneira que eu fixe e memorizei. Decorrente disto, eu considero que a escrita tem que ser treinada e memorizada e só em contexto e produto de muito trabalho, o que ultimamente não está a ser possível, a nível dos professores.

I. Considera importante o desenvolvimento da criatividade e da imaginação no domínio da expressão escrita destes alunos?

E. É fundamental. Eu acho que estes alunos, se lhes for dada a oportunidade de discorrer, de escrever e se, ao mesmo tempo, o erro não lhes for indicado (não) como penalização, mas como fator de desenvolvimento e de melhoria, eles nunca mais conseguirão ter a capacidade para ser criativos. Portanto, tem que se lhes dar espaço, tempo, ferramentas e tem que se lhes dar sobretudo apoio e carinho que eles devem ter para que eles se desenvolvam. Deve ser encarado passo a passo, isto é, nunca se sabe escrever muito bem no início, no meio também ainda se tem lacunas e no fim continua-se a ter ainda alguns problemas. Os professores de Português também nem todos escrevem fluentemente. É um erro dizer-se que o professor de Português é o que escreve melhor. Eu tenho visto professores de Ciências a escrever lindamente, até porque os escritores de quem eu gosto, como Virgílio Ferreira ou Miguel Torga, por exemplo, não eram professores de Português. E, portanto, acho que a escrita é algo que está em contínua formação e em contínua aprendizagem, em contínua melhoria. Se é nos adultos, é também nas crianças.

I. Eu reforçaria aqui a questão da criatividade e da imaginação. No domínio da expressão escrita, é importante o desenvolvimento destas duas componentes?

E. Sem dúvida, até porque não podemos dizer que os alunos que têm dificuldades de aprendizagem não são criativos. São criativos. Eles têm é dificuldade, muitas vezes, de mostrar a sua criatividade. Desde que não seja estimulada, eles nunca a mostrarão. Até porque muitos deles se inibem. Há fatores que os estão a inibir dentro da sala de aula, já que eles sentem que não estão a acompanhar o resto da turma, logo inibem-se. A sua criatividade nunca é mostrada. Cabe ao professor desenvolver essa capacidade, essa competência, (de) lhes ir dizendo que eles estão no bom caminho, de os incentivar, de os levar à melhoria e sobretudo de os pôr à vontade no sentido de eles não se sentirem inferiorizados em relação aos colegas que não têm dificuldades. Portanto, cabe ao professor mais do que ao aluno, neste contexto,

desenvolver a criatividade do aluno em causa, daquele que tem dificuldades, dar-lhe ferramentas para o fazer. E sobretudo mostrar que, a passo e passo, caindo e levantando-se, errando e revertendo o erro para melhorar, eles vão conseguindo a pouco e pouco desinibir-se e mostrar que eles são criativos, porque a dificuldade de aprendizagem não tem a ver com a criatividade. A criatividade está dentro do ser humano. A dificuldade de aprendizagem é a outro nível. Portanto, o aluno pode ser muito criativo e ter dificuldade em expor essa criatividade.

I. Como promover a participação efetiva destes alunos, nas aulas de LP ao nível da escrita?

E. Vou ser redundante.

Pôr estes alunos a trabalhar em contexto de sala de aula é dar-lhes oportunidade para trabalhar, dar-lhes ferramentas para trabalhar, pô-los em pares, pô-los com alunos que não têm dificuldades de aprendizagem, pô-los a trabalhar em parceria, pô-los a expor os trabalhos, pô-los eles próprios a serem os motores de alguns trabalhos criativos e, sobretudo, levar o professor a que o aluno se desiniba, a que não se sinta constrangido, a que os outros não o rotulem como com DA, a incentivar cada passo que o aluno tem, “olha fizeste bem, já estás a melhorar, já estás no bom caminho, olha que coisa bonita fizeste, olha mostra lá ao teu colega...”

E haver uma relação de intercomunicação entre os alunos com DA e aqueles que, não tendo, podem ajudar os outros a melhorar também.

C. Análise de conteúdo

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Perfil do Entrevistado	Idade	53 anos
	Habilitações	Licenciatura em Línguas e Literatura Modernas pela Faculdade de Letras do Porto, Pós graduação em Gestão e Administração Escolares
	Experiência no âmbito das NEE	<p>Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Multideficiência.</p> <p>Como Vice Diretora do Agrupamento, tenho a meu cargo todos os assuntos relacionados com este domínio.</p>
Perfil dos alunos com NEE	Definição pessoal do conceito	<p>...aluno que tem problemas de aprendizagem ou a nível motor ou a nível físico e cujas características o impedem de (ter) um desempenho natural igual às outras crianças e que só através de meios e de instrumentos muito específicos, é que ele pode atingir os (mesmos) resultados que os outros.</p> <p>...um NEE é alguém que tem limitações que resultam de fatores internos ou externos e até do próprio meio ambiente, mas que deve ter sempre ... o apoio de pessoas, de recursos humanos e de</p>

		<p>recursos materiais... que os outros conseguem.</p>
	<p>Processo de aprendizagem e inclusão dos alunos com DA, no 3º Ciclo, não abrangidos pelo DL3/2008 no Agrupamento.</p>	<p>Inclusão faz-se todos os dias, seja de um aluno com NEE seja de um aluno que seja referenciado como não tendo...</p> <p>Para mim aluno incluído, é qualquer aluno que esteja dentro de uma sala de aula ou na escola e que precisa de atenção</p> <p>Incluir é fazer com que aquele aluno tenha as condições ideais para que a aprendizagem decorra. Incluir, na perspetiva atual, é abranger todos os alunos que uma escola tem, dando-lhes a possibilidade de eles mostrarem as diferenças que têm, aquilo que sabem e de os incentivar a melhorar dentro das limitações, sejam elas culturais, sociais ou outras. Incluir é acolher todos. É permitir-lhes um desenvolvimento eficaz.</p> <p>...a língua Materna é para mim o pilar de toda a inclusão, na medida em que pensamos em Português, falamos em Português, discutimos em Português, refletimos em Português...</p> <p>...mesmo que o aluno venha de um sistema educativo diferente, incluir esse aluno é dar-lhe as bases da compreensão, de reflexão em LP. Daí a importância da aprendizagem dos outros saberes. A LP é o</p>

		<p> pilar das aprendizagens sociais, culturais mas também das emocionais.</p>
	<p>Obstáculos à aprendizagem e inclusão dos alunos com DA, não elegíveis pelo DL 3/2008, no âmbito da LP</p>	<p>Eu penso que é o número de alunos que nós temos por sala de aula...</p> <p>...não temos, como professores, tempo específico de trabalho individual com estes alunos. Mesmo nas turmas de CA.</p> <p>Na globalidade, eles estão ali todos pelas DA que têm. Então, torna-se muito difícil ao professor dinamizar um trabalho particular e individual, porque esses alunos se calhar precisavam mesmo era de uma explicação individual, de desenvolvimento de um trabalho individual, de rotinas individuais</p> <p>...nunca o professor vai conseguir chegar, ao longo do ano, a todos os alunos de forma particular. É. Claro que há outros <i>handicaps</i>. Muitas vezes, decorrem de o professor estar preocupado em ter que cumprir os programas e não dar a devida atenção à componente escrita. Há professores que, sendo a escrita algo muito difícil, não gostam de trabalhar muito a escrita.</p>
	<p>Sugestões para uma efetiva inclusão destes alunos no âmbito da LP e</p>	<p>... os temas que são dados aos miúdos como, por exemplo, os direitos humanos, o dia dos namorados têm ajudado um pouco na dinâmica da escrita dentro da sala de aula</p>

	<p>aprendizagem em geral.</p>	<p>não podemos restringir a escrita às temáticas que têm sido feitas. A escrita é também um ato de reflexão e portanto devemos pôr os alunos a pensar sobre os textos que lêem, sobre a vida que têm, sobre o momento que vivemos, que sentem e querem ser, a pensar na ilusão que têm na cabeça e é isso que eles devem passar para o papel.</p>
<p>Desenvolvimento da capacidade comunicativa e criativa na escrita de alunos com DA e sua inclusão nas aulas de LP</p>	<p>Métodos e técnicas para o desenvolvimento da escrita junto dos alunos com DA, não abrangidos pelo DL3/2008</p>	<p>...é preciso fazer o diagnóstico do aluno.</p> <p>...trabalhar muito pelo aspeto visual.</p> <p>...o aluno, se tem dificuldades de aprendizagem, não escreve no abstrato nem escreve sobre o abstrato, escreve sobre dados concretos, ou factos concretos ou realidades concretas</p> <p>...também é muito importante dar exemplificação de textos, como mostrar-lhes elementos visuais que lhes permitam a escrita (parte pictórica)</p> <p>...modelo do texto fragmentado.</p> <p>...completar histórias ou textos, ou completamento de textos, ou até de sequência de frases, ou de puzzles,...</p> <p>...a BD foi para mim das maiores experiências que eu tive numa turma com alunos com DA...</p>

		<p>...com as novas tecnologias da informação, o professor pode socorrer-se de textos vários e de imagens várias para eles discorrerem em frases muito simples sobre imagens que eles possam ver e, portanto, para estes alunos, o texto longo é um texto que não deve ser utilizado...</p> <p>... partirem das suas vivências pessoais. Eles gostam de falar dos seus dias, dos seus amigos, dos seus interesses e, em pequeninos textos, e quase em <i>role play</i>, ajudá-los a tornar-se outra pessoa,</p> <p>...Oficina de Língua Portuguesa, com um número reduzido de alunos,...</p> <p>...se não houver uma metodologia e uma diversificação de estratégias que vá a esse encontro, qualquer dia os nossos alunos não sabem escrever, visto que, no dia- a - dia, o professor não tem muito tempo para desenvolver a escrita com o global dos alunos e as lacunas vão-se acumulando...</p> <p>...a escrita é algo que tem que ser treinado é algo que tem que ser memorizado.</p>
	<p>Estratégias específicas para o desenvolvimento de uma escrita criativa</p>	<p>É fundamental. Eu acho que estes alunos, se lhes for dada a oportunidade de discorrer, de escrever e se, ao mesmo tempo, o erro não lhes for indicado (não) como penalização, mas como fator de desenvolvimento e de melhoria, eles nunca mais conseguirão ter a capacidade para ser</p>

		<p>criativos. Portanto, tem que se lhes dar espaço, tempo, ferramentas e tem que se lhes dar sobretudo apoio e carinho que eles devem ter para que eles se desenvolvam...</p> <p>... a escrita é algo que está em contínua formação e em contínua aprendizagem, em contínua melhoria.</p> <p>Desde que não seja estimulada, eles nunca a mostrarão (criatividade).</p> <p>Cabe ao professor desenvolver essa capacidade, essa competência, (de) lhes ir dizendo que eles estão no bom caminho, de os incentivar, de os levar à melhoria e sobretudo de os pôr à vontade no sentido de eles não se sentirem inferiorizados em relação aos colegas que não têm dificuldades. Portanto, cabe ao professor mais do que ao aluno, neste contexto, desenvolver a criatividade do aluno em causa, daquele que tem dificuldades, dar-lhe ferramentas para o fazer...</p> <p>...pô-los com alunos que não têm dificuldades de aprendizagem, pô-los a trabalhar em parceria, pô-los a expor os trabalhos, pô-los eles próprios a serem os motores de alguns trabalhos criativos...</p> <p>...incentivar cada passo que o aluno tem...</p>
--	--	---

APÊNDICE III

Entrevista à coordenadora de departamento e mestre em literatura comparada

A. Guião de entrevista

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões	Notas
<p>Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informar qual o âmbito da entrevista: Introduzir a temática - Solicitar a colaboração - Garantir o anonimato / a confidencialidade - Disponibilizar feedback/ Informar que lhe será dado a conhecer o trabalho, antes de este ser divulgado. 	<p>Após apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem alguma dúvida? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer os dados pessoais - Esclarecer sobre o âmbito do Estudo (mestrado)
<p>Bloco B – Perfil do Entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua idade? - Quais as suas habilitações? - Fez alguma formação específica no âmbito da Escrita Criativa’? 	<p>Motivar o Entrevistado</p>

<p>Bloco C – Perfil dos alunos com NEE</p>	<p>- Aferir o conhecimento do especialista no domínio da inclusão e das aprendizagens dos NEE</p> <p>Identificar os principais obstáculos à inclusão dos alunos NEE`s.</p> <p>Identificar possíveis estratégias para inclusão dos alunos NEE`s.</p>	<p>- O que é para si um NEE?</p> <p>- Qual a sua visão pessoal sobre a inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem, não elegíveis pelo DL 3/2008 no Agrupamento?</p> <p>- Quais as medidas educativas concretas, disponibilizadas pelo Agrupamento, para esses alunos no 3º Ciclo?</p> <p>Na sua perspetiva, quais são os principais obstáculos à efetiva inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem, não abrangidos pelo DL 3 / 2008 com dificuldades na expressão oral/escrita?</p> <p>Quais são, na sua opinião, as dificuldades</p>	<p>Aferir as principais dificuldades no ensino da língua e na leitura e escrita junto destes alunos</p>

		<p>concretas sentidas, no domínio da Língua Portuguesa, por parte destes alunos?</p> <p>- Sugere alguma estratégia específica para a inclusão destes alunos, ao nível da L P e do sistema de ensino em geral, atendendo ao carácter transversal da disciplina?</p>	
<p>Bloco D – Desenvolvimento das capacidades comunicativas e da criatividade na escrita dos alunos com NEE</p>	<p>- Perceber como se processa a motivação destas crianças para o processo de escrita criativa.</p>	<p>- Como dotar os alunos com dificuldades de aprendizagem dos conhecimentos basilares necessários à produção textual?</p> <p>- Como motivar os alunos para o exercício da escrita?</p> <p>- Como mobilizar estes alunos para a planificação, produção revisão e aperfeiçoamento de texto?</p> <p>- Que estratégias podemos aplicar no</p>	<p>Tentar obter informações precisas e objetivas</p>

		<p>sentido de potenciar/ampliar a imaginação e a criatividade no momento da produção textual?</p> <p>- Que metodologias complementares aconselha para o desenvolvimento desta competência?</p> <p>-De que modo o professor de LP pode tornar atrativa e significativa a aprendizagem da escrita criativa?</p>	
--	--	---	--

B. Protocolo

SIMBOLOGIA:

E.- ENTREVISTADO

I. - INVESTIGADOR

-Após apresentação:

I. Tem alguma dúvida?

E. Não

I. Qual a sua idade?

E. 52

I. Quais as suas habilitações?

Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, mestrado em Literatura Comparada e parte curricular do doutoramento em Literatura Comparada

I. Fez alguma formação específica no âmbito da Escrita Criativa?

E. Não

I.O que é para si um NEE?

E.É um aluno que necessita de condições de aprendizagem diferenciadas e cujo sucesso pode implicar *adequação* e *modificação curricular*, sem se descurar o desenvolvimento das competências essenciais.

I. Qual a sua visão pessoal sobre a forma com se processa a aprendizagem e a inclusão dos alunos com dificuldades, não elegíveis pelo DL 3 de 2008, no Agrupamento?

E.O agrupamento tenta desenvolver uma nova cultura pedagógica que contribua para a inclusão e o sucesso educativo de todos os alunos. Parece-me, contudo, que é importante repensar a organização e gestão da sala de aula. Creio, ainda, que falta uma focalização efetiva dos docentes nos processos, assim como uma prática de análise cooperativa, a partir do tratamento de registos, a realizar com a orientação do Diretor de Turma.

I. Quais as medidas educativas, concretas, disponibilizadas pelo Agrupamento, para esses alunos, no 3º Ciclo?

E. Evita-se uma pedagogia subtrativa, seguindo-se o currículo comum e privilegiando-se o apoio direto aos alunos dentro da sala de aula. Estes alunos beneficiam, ainda, de APA`s e podem, igualmente, frequentar salas de estudo. As estratégias adotadas para que estes alunos alcancem o sucesso inscrevem-se nos planos de recuperação dos discentes. A avaliação destes alunos não tem um carácter diferenciado.

I. Quais os principais obstáculos à efetiva inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem, não abrangidos pelo DL 3 de 2008, com dificuldades na expressão oral/escrita?

E. O elevado número de alunos por turma, o que dificulta extremamente o trabalho dos docentes, pelo facto de lhes ser muito difícil dar um apoio mais individualizado a estes alunos, cujo ritmo de aprendizagem e de realização das atividades propostas é, muitas vezes, devido a vários fatores, diferente do ritmo dos colegas. Acresce, por outro lado, a falta de tempo, dada a necessidade de cumprimento dos Programas.

I. Quais as dificuldades concretas sentidas, no domínio da Língua Materna, por parte destes alunos?

E. As maiores dificuldades encontram-se ao nível da construção sintática e da estruturação do texto, nomeadamente, no que diz respeito à coesão e progressão textuais.

I. Sugere alguma estratégia específica para a inclusão destes alunos, ao nível da Língua Portuguesa e do sistema de ensino em geral, atendendo ao carácter transversal desta disciplina?

E. Neste contexto, as estratégias deverão passar pela capacitação organizacional e pela formação de professores, aliadas à necessidade de pensar a educação sem preocupações de carácter economicista.

A formação e a colaboração dos EE é, igualmente fundamental. A escola apenas reflete a sociedade em que vivemos.

I. Como dotar os alunos, com dificuldades de aprendizagem, dos conhecimentos basilares necessários à produção textual?

E. Realização de pesquisa sobre os temas, criação de contextos, desenvolvimento regular da competência de trabalho laboratorial, insistindo no processo (plano de texto, textualização e revisão/ aperfeiçoamento de texto).

- Como motivar os alunos para o exercício da escrita? A partir de contextos reais ou simulados e do carácter lúdico. É, igualmente, importante adotar as seguintes estratégias:

- Expetativas positivas em relação aos alunos;
- Promoção da motivação, através da interação professor-aluno;
- Incentivo ao trabalho cooperativo;
- *Feedback* regular da parte do professor;
- Utilização de grelhas de autoavaliação focalizadas na operacionalização da competência de escrita para monitorização dos progressos dos alunos.

I. Como mobilizar estes alunos para a planificação, produção revisão e aperfeiçoamento de texto?

E. A partir de um trabalho continuado, com carácter de oficina. O facto de se proceder à elaboração do plano de textos de autor, dissecando a articulação das partes, a coesão e progressão textuais pode revelar-se útil no que diz respeito à organização mental dos alunos.

I. Que estratégias podemos aplicar no sentido de potenciar/ampliar a imaginação e a criatividade no momento da produção textual?

E. Estratégias possíveis: produção de texto orientada por palavras, expressões, frases, textos à maneira de..., recurso a imagens, filmes, música, processos associativos concursos, **blogs**, criação de páginas no sítio do agrupamento, participação no jornal do agrupamento e publicação de textos no livro **Manta de Retalhos**.

I. Que metodologias complementares aconselha para o desenvolvimento desta competência?

E. Deteção da(s) forma(s) como os alunos aprendem, valorização do conhecimento explícito da língua, distinção entre o valor funcional e estilístico da língua recorrência à pedagogia do erro.

I. De que modo o professor de LP pode tornar atrativa e significativa a aprendizagem da escrita criativa?

E. Através da proposta de temas motivadores para os alunos, do relato das suas vivências e da emissão das suas opiniões, por exemplo, e de um trabalho sistemático de orientação das práticas, formulando critérios de realização das tarefas. Os *feedbacks* regulares, que permitam os progressos efetivos dos alunos, e as críticas construtivas, de modo a promover o sentimento de sucesso da parte dos discentes, são fundamentais.

I. Muito obrigada pela sua colaboração.

C. Análise de conteúdo.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Perfil do Entrevistado	Idade	52 anos
	Habilitações	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, Mestrado em Literatura Comparada e parte curricular do doutoramento em Literatura Comparada
	Experiência no âmbito da Escrita criativa	Nenhuma
Perfil dos alunos com NEE	Definição pessoal do conceito	É um aluno que necessita de condições de aprendizagem diferenciadas e cujo sucesso pode implicar <i>adequação</i> e <i>modificação curricular</i> , sem se descurar o desenvolvimento das competências essenciais.

	<p>Processo de aprendizagem e inclusão dos alunos com DA, no 3º Ciclo, não abrangidos pelo DL 3/2008 no Agrupamento.</p>	<p>O agrupamento tenta desenvolver uma nova cultura pedagógica que contribua para a inclusão e o sucesso educativo de todos os alunos. Parece-me, contudo, que é importante repensar a organização e gestão da sala de aula. Creio, ainda, que falta uma focalização efetiva dos docentes nos processos, assim como uma prática de análise cooperativa, a partir do tratamento de registos, a realizar com a orientação do DT.</p> <p>Evita-se uma pedagogia subtrativa, seguindo-se o currículo comum e privilegiando-se o apoio direto aos alunos dentro da sala de aula. Estes alunos beneficiam, ainda, de APAs e podem, igualmente, frequentar salas de estudo.</p> <p>As estratégias adotadas para que estes alunos alcancem o sucesso inscrevem-se nos planos de recuperação dos discentes.</p> <p>A avaliação destes alunos não tem um carácter diferenciado.</p>
--	--	---

	<p>Obstáculos à aprendizagem e inclusão dos alunos com DA, não elegíveis pelo DL 3/2008, no âmbito da LP</p>	<p>O elevado número de alunos por turma, o que dificulta extremamente o trabalho dos docentes, pelo facto de lhes ser muito difícil dar um apoio mais individualizado a estes alunos, cujo ritmo de aprendizagem e de realização das atividades propostas é, muitas vezes, devido a vários fatores, diferente do ritmo dos colegas. Acresce, por outro lado, a falta de tempo, dada a necessidade de cumprimento dos Programas.</p> <p>As maiores dificuldades encontram-se ao nível da construção sintática e da estruturação do texto, nomeadamente, no que diz respeito à coesão e progressão textuais.</p>
	<p>Sugestões para uma efetiva inclusão destes alunos no âmbito da LP e aprendizagem em geral.</p>	<p>Neste contexto, as estratégias deverão passar pela capacitação organizacional e pela formação de professores, aliadas à necessidade de pensar a educação sem preocupações de carácter economicista.</p> <p>A formação e a colaboração dos Encarregados de Educação é, igualmente fundamental. A escola apenas reflete a sociedade em que vivemos.</p>
<p>Desenvolvimento da capacidade comunicativa e da criatividade na escrita de</p>	<p>Métodos e técnicas para o desenvolvimento da escrita junto dos alunos com DA, não</p>	<p>Realização de pesquisa sobre os temas, criação de contextos, desenvolvimento regular da competência de trabalho laboratorial, insistindo no processo (plano de texto, textualização e revisão/</p>

alunos com DA	abrangidos pelo DL.3/2008 de 7 de janeiro	<p>aperfeiçoamento de texto, a partir de um trabalho continuado, com carácter de oficina).</p> <p>A partir de contextos reais ou simulados e do carácter lúdico. É, igualmente, importante adotar as seguintes estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none">- Expetativas positivas em relação aos alunos;- Promoção da motivação, através da interação professor-aluno;- Incentivo ao trabalho cooperativo;- <i>Feedback</i> regular da parte do professor;- Utilização de grelhas de autoavaliação focalizadas na operacionalização da competência de escrita para monitorização dos progressos dos alunos. <p>O facto de se proceder à elaboração do plano de textos de autor, dissecando a articulação das partes, a coesão e progressão textuais pode revelar-se útil no que diz respeito à organização mental dos alunos.</p>
---------------	---	---

	<p>Estratégias específicas para o desenvolvimento de uma escrita criativa</p>	<p>Estratégias possíveis: produção de texto orientada por palavras, expressões, frases, textos à maneira de..., recurso a imagens, filmes, música, processos associativos concursos, blogs, criação de páginas no sítio do agrupamento, participação no jornal do agrupamento e publicação de textos no livro Manta de Retalhos.</p> <p>Deteção da(s) forma(s) como os alunos aprendem, valorização do conhecimento explícito da língua, distinção entre o valor funcional e estilístico da língua, recorrência à pedagogia do erro.</p> <p>Através da proposta de temas motivadores para os alunos, do relato das suas vivências e da emissão das suas opiniões, por exemplo, e de um trabalho sistemático de orientação das práticas, formulando critérios de realização das tarefas.</p> <p>Os <i>feedbacks</i> regulares, que permitam os progressos efetivos dos alunos, e as críticas construtivas, de modo a promover o sentimento de sucesso da parte dos discentes, são fundamentais.</p>
--	---	--

APÊNDICE IV

Entrevista ao especialista em escrita criativa e escritor

A. Guião de entrevista

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões	Notas
<p>Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<p>-Informar qual o âmbito da entrevista: Introduzir a temática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a colaboração - Garantir o anonimato / a confidencialidade - Disponibilizar <i>feedback</i>/ Informar que lhe será dado a conhecer o trabalho, antes de este ser divulgado. 	<p>Após apresentação: - Tem alguma dúvida?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer os dados pessoais - Esclarecer sobre o âmbito do Estudo (mestrado)
<p>Bloco B – Perfil do Entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua idade? - Quais as suas habilitações? - Fez alguma formação específica no âmbito da Escrita Criativa'? 	<p>Motivar o Entrevistado</p>
<p>Bloco C – Perfil dos alunos com NEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aferir o conhecimento do especialista no domínio da inclusão e 	<ul style="list-style-type: none"> - O que é para si um aluno NEE? - Qual a sua visão 	<p>Aferir as principais dificuldades no ensino</p>

	<p>das aprendizagens dos NEE`s</p> <p>- Identificar as principais dificuldades na inclusão dos NEE`s.</p> <p>- Identificar possíveis estratégias para inclusão dos alunos com NEE`s.</p>	<p>pessoal sobre a inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem?</p> <p>- Quais são, na sua opinião, as dificuldades concretas sentidas no domínio da Língua Portuguesa por parte destes alunos?</p> <p>- Na sua perspetiva, quais são os principais obstáculos à efetiva inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas na expressão escrita, não abrangidos pelo DL3 de 2008?</p> <p>- Sugere alguma estratégia específica para a inclusão destes alunos, ao nível da Língua Portuguesa e do sistema de ensino em geral, atendendo ao carácter transversal desta disciplina?</p>	<p>da língua e na leitura e escrita junto destes alunos</p>
<p>Bloco D –</p>	<p>- Perceber como se</p>	<p>- Como estimular estes</p>	

<p>Desenvolvimento das capacidades comunicativas e da criatividade na escrita dos alunos com NEE</p>	<p>deve promover a inclusão e a participação nas aulas de LP.</p> <p>- Aferir a importância para o entrevistado do desenvolvimento da imaginação e da criatividade na escrita</p> <p>- Perceber como se processa a motivação destas crianças para o processo de escrita criativa.</p>	<p>alunos para a criação artística, nas suas várias vertentes?</p> <p>- De que modo o professor de L.P. pode tornar atrativa e significativa a aprendizagem da escrita?</p> <p>- Que estratégias aplicar no sentido de potenciar/ampliar a imaginação e a criatividade destes alunos no momento da produção textual?</p> <p>- Que metodologias complementares aconselha para o desenvolvimento de uma escrita criativa?</p> <p>-Qual a importância de uma pergunta aberta ou tarefa que não limite o aluno no processo imaginativo e criativo dos alunos com dificuldades de aprendizagem?</p>	<p>Tentar obter informações precisas e objetivas</p>
--	---	--	--

B. Protocolo

SIMBOLOGIA:

E.- ENTREVISTADO

I. – INVESTIGADOR

Após apresentação:

I. Qual a sua idade?

E. 51 (anos).

I. Quais são as suas habilitações?

E. Doutorado em Literatura Portuguesa do séc. XX.

I. Fez alguma formação no âmbito da Escrita Criativa?

E. Fiz, sim. De vários tipos. Frequentei os dois anos do curso de formação artística na Sociedade Nacional de Belas Artes e, ao longo da vida, fui frequentando *Workshops*, Oficinas, com maior ou menor duração, de expressão da “ coisa criativa” e eu próprio acabei por dar muitos: aprender, fazendo. E fiz formação a par desses *Workshops*, em Portugal e no estrangeiro. Fui autodidata. Fiz aquilo que faço desde o liceu: comprar livros para as matérias que me interessam e aprender sozinho.

I. O que é para si um aluno NEE (Necessidades Educativas Especiais)?

E. É todo o aluno que, objetiva ou subjetivamente, pode ser identificado como tal.

Essa definição é vaga, mas eu tento que ela abarque tudo.

Objetiva, segundo parâmetros medíveis, mensuráveis.

Subjetiva, porque, no dia em que não depender do professor (ou dos professores) a aferição do aluno, no dia em que isso não for informativo, tornamo-nos todos pessoas perigosas. Os alunos passam a ser números.

Para mim, a figura do professor é extremamente qualificada, por isso mesmo deve ser bem paga. E deve ser bem paga para poder ser bem avaliada.

I. Qual a sua visão pessoal sobre a inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem?

E. A pergunta é muito geral.

Eu sou a favor de que os alunos com dificuldades de aprendizagem tenham acesso à escolaridade e à escola, sendo coisas diferentes.

I. Integrados em turmas normais?

Sempre que possível, sim. Depende, mas, de facto, aqui, depende mesmo. Tem de ser visto.

Para mim, a escola e a escolaridade são coisas distintas: a escola é um espaço de felicidade e realização do indivíduo; a escolaridade é a aprendizagem.

Mais uma vez, depende. As duas possibilidades devem ser consideradas. A possibilidade de integração e de não discriminação é sempre melhor. Potencialmente melhor, mas pode dar-se o caso de acabar por, temporariamente, não resolver.

Até podemos, digamos, falar em três possibilidades: integração total; apartamento total; ou técnica mista. Haver situações em que há inclusão e haver situações em que há exclusão, sempre bem monitorado, que é para não haver casos de “rufianismo” ou aquilo a que nós chamamos “bullying” e das pessoas não se sentirem excluídas/ incluídas.

Eu lembro-me, em criança, de haver um rapaz chamado Amaral que era nitidamente um rapaz com problemas e estamos a falar de 1966/67/68, em que a escola não tinha os instrumentos (nem instrumentos verbais nem conceptuais) para lidar com situações dessas, e o Amaral, que era nitidamente um rapaz com problemas, acabava por ser, de alguma forma, integrado e

temido por uns. No meu caso, foi muito importante para o meu crescimento. Fomos sempre muito amigos. Percebi rapidamente que aquela pessoa tinha problemas. Estamos a falar de crianças. Aprendi a respeitá-lo e o convívio dele comigo, também foi útil.

I. Quais são, na sua opinião, as dificuldades concretas sentidas no domínio da Língua Materna por parte destes alunos?

E. Mais uma vez, estamos a falar de alunos em abstrato. Alunos com que idade?

I. 12/ 13 /14 anos.

E. Acho que os objetivos da disciplina têm que ser recalibrados, redimensionados em função dos alunos concretos. E aí, como em todas as disciplinas, deve haver um programa ideal, um programa a atingir e, depois, muito rapidamente, esse programa deve ser reconfigurado, quer em termos de objetivos, quer em termos de “navegação à vista”.

O ensino é uma atividade continuada. A aula é a repetição contínua de um espaço de promoção da felicidade, do conhecimento e promoção da cidadania. Neste caso, entendo por “cidadania” o aprender. Nesse sentido, a aula tem que ter objetivos, tem que ter métodos, mas depois tem que ter a “navegação à vista” que é a relação humana do professor com os alunos.

Em termos concretos, de dificuldades de aprendizagem, eu acho que a aula de Português, nomeadamente, para mim, sempre foi uma aula do campo das disciplinas formativas, por oposição às disciplinas informativas. Eu diria que disciplinas formativas são, obviamente, o Português que é uma disciplina total e transversal.

Lembro-me de que, quando fui aluno de liceu, tive professores brilhantes, por exemplo, a professora Maria Helena Dá Mesquita que fazia uma coisa revolucionária para a época. Eu nunca tinha visto. Era levar um professor de dança às aulas e pôr-nos a dançar. Aquilo parecia um bocado ridículo, mas não é, tanto que eu ainda me lembro disso.

Em várias situações, eu próprio; como professor e professor de professores, que já fui (fui professor de Didática do Português cá na Faculdade), já usei muito disso.

Eu tive oportunidade de publicar um artigo destes, ainda nos anos 80, no “ Diário de Lisboa”, em que eu dizia, por exemplo, que na aula de Português, às vezes, talvez fosse mais útil uma pequena provocação: dar autores estrangeiros, como Dostoievsky traduzido em português do que dar um autor menor só por ser português.

A aula de Português é uma aula do ensino do mundo e um cidadão, a meu ver, é melhor português conhecendo Dostoievsky do que conhecendo os versos de um poeta menor do séc. XVIII.

A aula de Português é uma aula total, porque é a língua em que nós nos relacionamos com o mundo, por isso, é uma disciplina formativa e não apenas informativa. Isto não é menosprezo por outras, mas a disciplina de língua estrangeira é, para mim, uma disciplina formativa. A disciplina de Educação Visual é para mim uma disciplina formativa. Isto talvez seja uma deformação minha, porque sou filho de dois professores de Educação Visual. A par disso, acho que a disciplina de Educação Musical é utilíssima. A disciplina de Matemática também. A disciplina de Educação Física ou Expressão Física (se calhar podia chamar-se assim), tudo isto são disciplinas formativas e, por isso, têm de ser guarnecidas ao aluno. O aluno tem de ter acesso a elas e têm de ser totais, ou seja, transversais, totais e, vamos utilizar um “palavrão” – holísticas. De facto, acredito que aquilo que é mais importante, eu como escritor e também como professor de literatura, ensino sempre que a “letra” e a “vírgula” são apenas instrumentos, são marcas para depois acontecer na nossa cabeça, na cabeça do leitor, aquilo que é verdadeiramente mágico. Tal como nós não somos apenas corpo. Somos um espírito. O problema é que o corpo é o que vemos e, por isso, quando nós queremos ver se uma pessoa está feliz e contente, nós apenas olhamos para a cara. Não podemos ler o espírito. Então, aprendemos que o corpo, as marcas do texto, as marcas da língua, o “bem” ou “mal falar”, são formas de tentarmos abrir-nos mais ao mundo.

Uma pessoa que consegue comunicar tem mais acesso ao mundo do que uma pessoa que tem dificuldades em comunicar.

A seguir à comunicação, vem esse grau mais elevado que é o de desfrutar da língua como instrumento de fruição estética, que é um grau superior.

Eu costumo dizer aos meus alunos que, com a Literatura acontece o contrário do que acontece com a vida: a criança é mais séria a olhar para o texto e o adolescente a olhar para o texto do que o adulto que sabe ler. O objetivo é ficarmos crianças quando lemos, ou seja, um grande leitor, uma pessoa que saiba mesmo ler é aquela que brinca com o livro que está à sua frente. A pessoa que não sabe ler não consegue ter alegria, porque está demasiado preocupada a tentar perceber o que lá está. Não há fruição.

A fruição é uma espécie de inversão. Isso acontece, nomeadamente, se consigo ler uma partitura musical, mas leio-a, como muita gente lê um livro: Dó...Ré...hesito...Mi...Fá. Estou a conseguir ler, mas não consigo ouvir a música na minha cabeça.

Com o leitor, deve conseguir-se:

Ponto 1 – comunicar

Ponto 2 – compreender o que nos comunicam

Ponto 3 – fruir

Quer dizer: “A Literatura é a festa da língua”, seja na vertente de teatro, poesia, ficção etc. (todos os elementos clássicos).

Nós temos o dever de dar estes instrumentos aos alunos.

Se eles têm dificuldades em aceder a eles, devemos redobrar os esforços, porque é muito triste viver sem alegria.

Uma pessoa que tem dificuldade em comunicar ou compreender o que lhe é comunicado é uma pessoa isolada. E uma pessoa isolada é uma ilha. E uma pessoa que é uma ilha é infeliz. Nesse sentido, eu sei que não estamos na América onde a busca da felicidade está inscrita na Constituição, mas acho que quem não compreende que a escola é um instrumento de promoção da felicidade, porque comunicar, ter um bom emprego, trabalhar, gostar do que se faz, saber votar, saber amar, saber ir às compras, não ser enganado no troco cada vez que vamos à mercearia, saber preencher um boletim de IRS, tudo isto

faz parte da felicidade. Por isso, para mim, a escola é, entre outras coisas, um espaço de promoção da felicidade. Se não conseguir ser, então torna-se uma coisa muito desagradável.

I. Na sua perspectiva, quais são os principais obstáculos à efetiva inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas na expressão oral/escrita, não abrangidos pelo DL nº 3 / 2008 de 7 de janeiro?

E.O primeiro obstáculo é a incapacidade / incompetência ou falta de vontade do professor.

O professor é o instrumento de trabalho.

Os alunos virão. O professor tem de ser de redobrada competência. O professor tem que ter instrumentos adquiridos, competências adquiridas, técnicas, métodos para lidar com os problemas que apareçam, aqueles mais regulares. E tem que ter uma competência (que não é adquirida, é natural, não se aprende na escola), mas todos os professores devem ter uma disposição afetiva para lidar com as pessoas.

O nosso António Damásio, luso-americano, descobriu agora, provou agora cientificamente, que a inteligência é emocional. Ora o nosso Camões já sabia isso há 500 anos, por isso, qualquer professor de Português (digno desse nome) sabe que a inteligência é afetiva.

Eu sempre disse aos meus alunos (que hoje em dia são professores. Já tive alunos a estagiarem com ex-alunos em escolas, porque eu faço no próximo ano 30 anos que sou professor) coisas básicas: primeiro, na sala de aula, é preciso que o professor esteja bem-disposto. Não por uma questão de egoísmo, mas porque se o professor estiver mal disposto, vai tudo “ao calhas”, sobretudo quando havia problemas de indisciplina. O professor tem de estar em forma. (...) Eu, como sou de um tempo mais arcaico, eu digo sempre isto:

“-Você é uma mulher tímida, pequenina com 1,50. Muito bem. Na primeira aula limite-se apenas a pôr os alunos na rua. Nas primeiras cinco aulas, ponha os alunos na rua. É uma perda de tempo? É e não é. Mais vale perder cinco aulas até que eles compreendam quem tem a faca e o queijo na mão do que perder um ano inteiro e você acabar com uma depressão”.

Eu costumava dizer, por brincadeira, que nas primeiras aulas (como eu comecei a dar aulas muito cedo), eu tinha o braço mais estendido e mais vezes do que o do Hitler, nos comícios Nazis. (...)

Recapitulando, primeiro é preciso que o professor esteja bem, é preciso que tenha competência técnica e competência afetiva...seja alguém que gosta daquilo. Segundo, é preciso que o professor sinta que os colegas, ou um Comité ou o Conselho Diretivo, ou seja, que a escola aprova, está por detrás do que o professor está a fazer.

É terrível sentir que os nossos colegas, em vez de estarem do nosso lado, são “pides” ou potenciais “bufos”. E isso, infelizmente, aconteceu.....

Nos filmes, temos sempre o professor rebelde que tem ideias novas, o ideal é ter o professor com ideias novas e o professor entusiasmado com o apoio da escola.

Isto é o ideal. Esse instrumento torna tudo mais fácil.

Lembro-me das piores turmas serem empurradas para o professor novato.

I. Ainda hoje é assim.

E. Mas não deve ser assim. Uma marca de sucesso é as piores turmas irem para o melhor professor da escola. Isto são instrumentos.

I. Sugere alguma estratégia específica para a inclusão destes alunos, ao nível da Língua Portuguesa e do sistema de ensino em geral, atendendo ao carácter transversal desta disciplina?

E. Há muitas estratégias.

A estratégia geral consiste em identificar os alunos. Numa turma destes alunos, o aluno tem que ser duplamente acompanhado pelos professores. E isso também tem que ser entendido pela escola para o professor fazer um redobrado trabalho com os alunos.

Há atividades que, obviamente, implicam inclusão e há atividades que implicam um trabalho extra.

Em termos práticos, é simples: as aulas expositivas, projeção de filmes, ida a um espetáculo teatral, leituras de poesia ou fazer um exercício, aí não há problema nenhum de haver inclusão.

Há outras situações mais participativas, em que há um problema terrível: o do aluno mais avançado começar a ter uma aula que se atrasa demais para ele. Nesse sentido, é que eu sou a favor da técnica mista.

Há aqui um problema.

Há muitos anos que eu tenho a solução para o bem do país, aliás, tenho várias. É muito simples: na aula de Português se querem pôr os alunos a escrever melhor do que escrevem, seja a que nível for, isto é, dentro da psicologia diferencial, dentro das capacidades, é muito simples: ponham os alunos a escrever e, depois, deem-lhes as respostas personalizadas.

Nos meus primeiros anos de ensino, entrei com toda a força, entusiasmado, e usei essa técnica. O que significava que cinco vezes por semana, os meus alunos das minhas cinco turmas faziam sempre, em vinte minutos, uma composição, uma redação, e tenho histórias muito engraçadas com alunos problemáticos, em como eles melhoraram imenso. Tive um aluno que me ameaçou de bater. Primeiro, insultou-me numa descrição que ele fez. Descreveu-me como um idiota e, depois, eu dei-lhe uma nota positiva. Ele ficou surpreendido com a nota positiva. Era aquilo que, em francês, se chama “Un cancre”, era o mau aluno, aquele que o sistema já tinha condenado a ser um mau aluno. Já tinha bigode, numa turma de alunos de treze anos, ele já tinha dezasseis e, depois, ficou surpreendido por que lhe dei um “suficiente mais” e quando foi para a narração, a partir da personagem descrita, ele fez uma história em que ele batia no professor. Já não era o professor de Português (que era eu), era o professor de Francês. Eu, aí, dei-lhe “bom”, porque estava muito bem descrito. Ou seja, ele deitou fora a sua violência, o seu recalçamento. Eu tive o humor suficiente para lhe dar positiva, conquistei o aluno e, no fim do ano, passei-o.

Quando fui à reunião de Conselho de Turma, percebi por que é que ele odiava o professor de Francês. O professor de Francês já estava há muito tempo a dar aulas e tornara-se má pessoa. Falava dos alunos de quem não gostava como se eles lhe tivessem “roubado os berlindes”. Isto chocou-me muito.

Eu digo duas coisas que parecem distintas, mas são iguais: primeira, a sala de aula é do professor. Quem tem que estar bem na sala de aula é o

professor. Se a maior parte dos alunos estiver mal disposta, desde que o professor esteja bem, alguém aprende, beneficia.

Se o professor estiver mal disposto, todos perdem, inclusive o professor. Agora o contraponto a isto: quem manda na sala de aula é o professor e quem lá tem de estar feliz é o professor para, depois, melhor servir o aluno. O aluno é o cliente, o aluno tem que ser beneficiado, o aluno tem sempre razão. Não tem é a razão imediata. Tal como o pai tem sempre razão.

O professor tem que estar feliz para que o aluno possa estar feliz.

Voltando a esta estratégia prática: eu dava, todos os dias uma composição e, ao fim de dois meses, garanto, toda a gente melhora se fizerem exercícios práticos, e se tiver, do outro lado, uma resposta personalizada.

Qual é o “busílis” da questão? Ao fim de uns meses, o professor fica estoirado e ninguém consegue fazer isto.

Qual a solução aqui? Custa dinheiro, mas é uma solução muito simples: é haver um professor copiloto para as aulas, para ajudar a corrigir os testes. É como o Pai Natal que tem os Duendes para embrulhar os presentes. Isto custa dinheiro, mas melhorar as coisas, custa dinheiro.

É impossível pedir ao professor que seja um Santo. E, neste momento, penso que um professor, para ser competente, tem que ser um Santo. Provavelmente, nos próximos anos, terá que ser ainda mais. Assim, não se pode querer qualidade sueca a preço português.

Esse é que é sempre o milagre.

I. Como conseguir estimular estes alunos para a criação artística, nas suas várias vertentes?

E. Eu acho que é sempre o: “Show and tell” dos americanos, mas aqui invertido: tem que ser mostrado, (os alunos) têm que ser postos em convívio com as mais diversas formas de criação artística, quer a mais complexa (aquela que não percebem nada, mas viram. Não gostaram, não perceberam, mas viram), quer a menos complexa, a mais simplificada.

A arte não pode descer ao nível do espetador (senão qualquer dia só temos telenovelas), mas também não pode ser sempre ópera contemporânea, senão estamos todos “cortados”. Mas, os alunos, sejam de que idade forem, devem ter acesso à música contemporânea.

Qual é o problema de lhes darem Petresky? Desde que seja só dois ou três minutos e, depois, lhes dermos outra coisa e, até, explicar.

Esse é um lado: deve ser estimulado o convívio e deve haver condições para o fazer. E fazer não é que tenhamos todos que ser grandes artistas, mas só somos melhores consumidores de arte se nós soubermos como ela se faz. Hoje em dia, diz-se que, em Portugal, todos são grandes escritores.

Eu acho que todos são escritores em parte porque não foram leitores. Isto é: demos o papel e a caneta sem as pessoas conviverem com a arte e depois não têm sentido de autocrítica. Ora, o que acontece é que nos países que nós tínhamos como modelo (a Suécia ou os Estados Unidos, nos seus bons tempos), nós vemos públicos nas salas de música mais erudita, porque esses públicos foram formados em Academias Musicais, ou seja, quando nós pomos os nossos filhos a estudar violino aos cinco anos, numa Academia Musical, não é para que eles sejam violinistas. É para que sejam (ou possam ser) grandes espetadores de concertos de violino. Quer dizer, é muito infeliz pensar que vamos ser todos génios criadores, mas o convívio prático com a criação ajuda-nos a ser, depois, mais felizes como pessoas, portanto, fazer teatro, fazer poemas...

Eu, por exemplo, faço sempre com os meus alunos um exercício que é o Anagrama. Esse exercício pode fazer-se com cubos. É o brincar, é aquilo que as crianças fazem: "casa / saca". E, sobretudo, mostrar, agora que há o computador, casos de anagramas, jogos anagramáticos super virtuosos(?). É o caso do Alberto Pimenta e outros.

Quer dizer, eu faço brincadeiras que, às vezes, fazem rir as pessoas que é: "você não é canhoto?-não, sou destro.- Então agora vai fazer uma história com a mão esquerda. – Mas porquê mão esquerda?- Porque é uma variante. Nunca escreveste com a mão esquerda? Então estás a fazer uma coisa nova." O tentar escrever com o silêncio... Os mais básicos exercícios: escrever um diálogo, escrever um "comboio": pôr dois alunos (ou uma turma de dez alunos) a escreverem duas personagens – um merceeiro e o cliente. Em que o cliente tem a certeza que o merceeiro o enganou no peso e, portanto, têm que fazer, consoante sai a lotaria, têm que fazer a voz ou do cliente ou do merceeiro.

Este tipo de brincadeiras tem um extremo potencial. E mais: fazem os alunos aprenderem sem saberem que estão a aprender.

Voltando à questão da afetividade, o ideal é nós estarmos a trabalhar sem repararmos que estamos a trabalhar.

A aula de Português tem essa potencialidade: pode ser maravilhosa, porque o professor tem uma série de estratégias, um manancial de estratégias e, na aula, atualiza (no sentido do inglês *actualize*), ou seja, mostro, coloco em prática, dos trezentos exercícios que tenho, aqueles três que são adequados àquele espaço. Às vezes é preciso reformular.

Tem que haver confiança no professor.

Deve haver um projeto, um programa, mas não podemos, a certa altura, ser escravos da burocracia, do computador, do bater tudo certo no papel, mas bater tudo errado na vida real.

Isso é quando o Ministério da Educação, quando o Conselho Diretivo ou quando os professores, quando nós nos tornamos inimigos da vida e das pessoas.

É o erro dos “rankings”.

Se me derem alunos muito bons, eu farei com que eles tenham ótimas notas nos exames. Se me derem alunos muito maus, eles terão piores resultados. Agora, eu sou pior professor quando?

É muito simples: eu já tive alunos muito bons e alunos muito maus, por quais é que se mede a minha qualidade? Burocraticamente é simples.

Eu já fui professor do Ricardo Araújo Pereira, o grande humorista português e um dos rapazes mais inteligentes, por isso, sou um bom professor. Então, vou passar a selecionar só os bons.

Eu já fui Instrutor numa Escola de Karaté, durante muitos anos. Fui presidente e era muito engraçado que havia escolas de Karaté que só escolhiam os melhores para a competição e nós aceitávamos os gordinhos. Muito raramente, íamos a competição. Porquê? Porque o miúdo gordinho de oito anos nunca será um grande atleta, mas evoluía muito com o nosso Karaté. Em contrapartida, aquela escola que só escolhe os que já têm um talento natural e que, depois, trabalha com eles...isso é uma batota.

O “ranking” tem que ser de outra forma.

I. De que modo o professor de Língua Portuguesa pode tornar atrativa e significativa a aprendizagem da escrita junto destes alunos?

E. Variando muito.

O segredo está em variar.

Uma aula começa por ter de ser dada em função da capacidade de concentração dos alunos e, obviamente, que os alunos com dificuldades têm tendência para rejeitar estar muito atentos durante muito tempo. Se os próprios adultos, hoje em dia, não têm grande capacidade de atenção, os alunos também, portanto, numa aula com alunos com problemas, o ritmo tem logo de mudar.

Os professores sempre me explicaram isto: uma aula tem 10 minutos de informação e depois o resto é o “estar à volta”, brincadeira e tudo o mais.

Tudo é possível, mas não leva o mesmo tempo.

Eu consigo, com qualquer turma, fazer perceber o prazer de ler “os Lusíadas”, mas tem de ser dados à minha maneira; fazer um teatro. (...) As brincadeiras captam a atenção. Os alunos jamais se esquecem.

I. Que estratégias aplicar no sentido de potenciar / ampliar a imaginação e a criatividade no momento da produção textual?

E. Têm de ser feitos exercícios. Eles não podem ter medo dos exercícios. Têm de ser exercícios em que eles sintam que estão à vontade e não “amputados”. Não podemos entrar logo e fazer os alunos sentirem-se estúpidos. Pelo contrário, temos de lhes mostrar como aquilo é fácil.

I. Que metodologias complementares para além das que já indicou, aconselha para o desenvolvimento de escrita criativa?

E. Há livros com muitos exercícios... Há um livro que eu gosto muito de usar, porque é um conjunto de 3 livros franceses chamado “Petit Fabrique de Littérature” (“Pequena Fábrica de Literatura”) e que tem espírito do jogo. Os Americanos, a escola americana, eu costumo fazer um misto, eu faço, ao longo dos vinte anos em que eu tenho dados estes cursos e tenho alunos que dão cursos e tenho outros escreveram livros, como o Pedro Sena Lino, a Cristina

Norton ou outros. A Escola Americana é uma escola mais virada para a ficção e para técnicas: as sete regras, os sete percursos do herói, uma coisa... aquilo que nós vimos no filme americano que é sempre eficaz, sempre bem contado e, muitas vezes, pouco original.

A técnica francesa é mais virada para os jogos, exercícios surrealistas: o Cadáver Esquisito, jogos com letras, etc., muito ligado ao Modernismo do séc. XX, ao Dadaísmo, ao Surrealismo, Expressionismo, etc.

Eu digo que costumo fazer uma mistura disso quando poiso a minha “costela portuguesa” e o tal “improviso”, o “desenrasca” e um “aportuguesamento” das duas vertentes e, neste caso, em relação à aula, é mesmo isso: o professor tem que ter um pacote de exercícios que é uma espécie de um programa. Esses exercícios são simples. Já falei do anagrama, o “Cadáver Esquisito” é contar uma história sem saber o que vinha antes, mas podemos ter o “comboio”. O comboio é ter que completar a história que o outro começou e ir aí por diante. E isso é muito giro.

Se nós vamos mostrar uma peça de teatro, podemos pôr os alunos, antes e depois, a fazerem diálogos. Podemos dar indicações da estrutura, o que depois será muito útil. A estrutura ternária (1...2...3), uma história sem passagem de um ponto a outro. Depois, sempre que possível, mostrar a relação daquilo com coisas pragmáticas. Eu tento sempre desmistificar o lado mágico da escrita, o truque do escritor, eu gosto de dizer isto: o escritor finge, tem de fingir que foi mágico, porque parte do prazer, faz dar a entender que fez uma coisa fantástica, mas, na verdade, tudo é feito com pequenos passos e por isso, há elementos a ter em conta para fazer humor.

Há uma técnica. O humor é a única coisa mais simples de fazer a técnica. Depois quando é que tem mais piada ou menos piada? Tem mais piada quando a pessoa que faz aquilo, tem jeitinho, mas aprender a fazer aquilo qualquer pessoa pode escrever uma frase à Tolstoi.” Eu vou dizer uma frase à Tolstoi: “- Ana Karenina dirigiu-se para a sala”. Esta frase está no Tolstoi, mas não faz de mim Tolstoi porque ele pôs outras “frasezinhas”, mas este compreender que, no quotidiano, nós usamos metáforas, usamos, por exemplo, o hipérbato. O hipérbato é uma complicação típica do poema, porque é muitas vezes, por causa da rima. Em vez de dizer: “- O João gosta de

chocolate”, como eu preciso de uma rima em –ão, posso dizer: “- De chocolate gosta o João.” Isso é um hipérbato. Isto explica-se na aula. E explica-se que, quando eles dizem: “- Olha, lá vem a flor” é uma metáfora.

Há uma série de exercícios práticos e a pessoa tem um manancial deles à sua escolha... uns resultam melhor do que outros.

I. Qual a importância de uma pergunta aberta ou de uma tarefa aberta no processo de imaginação e criação do aluno com dificuldades de aprendizagem?

E.O meu truque é sempre compensar uma coisa com a outra. Nunca ir “coxinho”.

Às vezes, as tarefas fechadas exigidas revelam-se mais estimulantes para a criatividade do que a tarefa aberta. Nada “castra” tanto a criatividade como dizer: “- Façam o que quiserem.”

Às vezes, dizer: “- Só podem fazer isto”.

A introdução de uma regra, a introdução de um elemento que não podem controlar, às vezes, estimula.

Por exemplo, se lhe pedir, agora, para dizer uma frase inteligente, só vai dizer coisas tontas.

I. Provavelmente...

E. Se eu lhe disser para não estar nervosa, vai ficar mais nervosa. Se lhe pedir para ser espontânea, como na televisão: “- Ponha-se à vontade!”

São ordens estúpidas. Aí aconselho a leitura de um senhor chamado Paul Watzlawick. Em português está editado na “ Relógio D’Água” e o título é “A realidade é Real?” ou é “A realidade da Realidade”. Eu li isto para autoformação há trinta anos e recomendo sempre aos meus alunos. Aos Professores. Recomendo a si.

Paul Watzlawick fala muito disto que é os problemas de comunicação. Está publicado em português há uns quinze anos.

Às vezes, é mais estimulante dizer: “- Não podes ser imaginativo” do que dizer: “- Sê imaginativo”. Nesse sentido, deve haver um equilíbrio.

Eu não gosto muito da liberdade total. Pelo contrário, sou um perfeito autoritário, no espaço da aula, um “autoritário benemérito”, um “bom tirano”.

É isso que nós devemos tentar ser.

Agora, acho que deve ser combinado e nem sempre o jogo que eu proponho resulta.

Nessa altura, despacho ou encurto e passamos para outro diferente.

Tem de haver variedade e tem de haver tempo.

Por exemplo, quando os alunos estão muito bem- dispostos, a fazer exercícios e eu queria fazer mais dois nessa aula, pronto acabou. Vão ficar só com aquele. Portanto, a aula, às vezes para. Eu tinha cinco pontos no programa e dei apenas um.

É preciso ter disponibilidade para ouvir, para escutar os alunos.

I. Muito obrigada pela sua colaboração.

NOTA: PAUL WATZALAWICK, *A Realidade é Real?* tradução de Maria Vasconcelos Moreira, relógio D'Água

C. Análise de conteúdo

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Perfil do Entrevistado	Idade	51 anos
	Habilitações	Doutorado em Literatura Portuguesa do séc. XX.
	Experiência no âmbito da Escrita criativa	...dois anos do curso de formação artística na Sociedade Nacional de Belas Artes; Workshops, Oficinas, de Expressão da “coisa criativa” e eu próprio acabei por dar muitos: aprender, fazendo. E fiz formação a

		<p>par desses Workshops, em Portugal e no estrangeiro. Fui autodidata.</p>
<p>Perfil dos alunos com NEE</p>	<p>Definição pessoal do conceito</p>	<p>É todo o aluno que, objetiva ou subjetivamente, pode ser identificado como tal:</p> <p>Objetiva, segundo parâmetros medíveis, mensuráveis.</p> <p>Subjetiva, porque, no dia em que não depender do professor (ou dos professores) a aferição do aluno, no dia em que isso não for informativo, tornamo-nos todos pessoas perigosas. Os alunos passam a ser números.</p>
	<p>Processo de aprendizagem e inclusão dos alunos com DA, no 3º Ciclo, não abrangidos pelo DL3/2008 no Agrupamento.</p>	<p>Eu sou a favor de que os alunos com dificuldades de aprendizagem tenham acesso à escolaridade e à escola: a escola é um espaço de felicidade e realização do indivíduo; a escolaridade é a aprendizagem.</p> <p>Mais uma vez, depende. As duas possibilidades devem ser consideradas.</p> <p>A possibilidade de integração e de não discriminação é sempre melhor. Potencialmente melhor, mas pode dar-se o caso de acabar por, temporariamente, não resolver.</p> <p>Até podemos, digamos, falar em três possibilidades: integração total; apartamento total; ou técnica mista. Haver situações em</p>

		<p>que há inclusão e haver situações em que há exclusão, sempre bem monitorado, que é para não haver casos de “ rufianismo” ou aquilo a que nós chamamos “bulling” e das pessoas não se sentirem excluídas/incluídas.</p> <p>...Os objetivos da disciplina (LP) têm que ser ...redimensionados em função dos alunos concretos...deve haver um programa a atingir. e... esse programa deve ser reconfigurado quer em termos de objetivos, quer em termos de “navegação à vista”.</p> <p>...tem que ter métodos, mas depois te que ter “ a navegação à vista” que é a relação humana do professor com os alunos.</p> <p>Eu diria que disciplinas formativas são, obviamente, o Português que é uma disciplina total e transversal.</p> <p>A aula de Português é uma aula total, porque é a língua em que nós nos relacionamos com o mundo, por isso é uma disciplina formativa e não apenas informativa.</p> <p>...ensino sempre que a “letra” e a “vírgula” são apenas instrumentos... para depois acontecer na cabeça do leitor aquilo que é verdadeiramente mágico...</p> <p>Uma pessoa que consegue comunicar tem mais acesso ao mundo do que uma pessoa que tem dificuldade em comunicar.</p> <p>A seguir à comunicação vem esse grau mais</p>
--	--	---

		<p>elevado que é o desfrutar da língua como instrumento de fruição estética.</p> <p>A literatura é “a festa da língua”, seja na vertente de teatro, poesia, ficção,..</p> <p>Nós temos o dever de dar esses instrumentos aos alunos. Se eles têm dificuldades em aceder a eles, devemos redobrar os esforços, porque é muito triste viver sem alegria.</p> <p>...para mim, a escola é, entre outras coisas, um espaço de promoção da felicidade.</p>
	<p>Obstáculos à aprendizagem e inclusão dos alunos com DA, não elegíveis pelo DL 3/2008, no âmbito da LP.</p>	<p>O primeiro obstáculo é a incapacidade / incompetência ou falta de vontade do professor.</p> <p>O professor tem que ter instrumentos adquiridos, competências adquiridas, técnicas, métodos para lidar com os problemas que apareçam, aqueles mais regulares. E tem que ter uma competência (que não é adquirida, é natural, não se aprende na escola), mas todos os professores devem ter uma disposição afetiva para lidar com as pessoas.</p> <p>...é preciso que tenha competência técnica e competência afetiva...</p> <p>...é preciso que o professor sinta que os colegas, ou o Conselho Diretivo, ou seja, que a escola aprova, está por detrás do que o professor está a fazer.</p>

	<p>Sugestões para uma efetiva inclusão destes alunos no âmbito da LP e aprendizagem em geral.</p>	<p>A estratégia geral consiste em identificar os alunos. Numa turma destes alunos, o aluno tem que ser duplamente acompanhado pelos professores.</p> <p>É muito simples: na aula de Português se querem pôr os alunos a escrever melhor do que escrevem, seja a que nível for, isto é, dentro da psicologia diferencial, dentro das capacidades, é muito simples: ponham os alunos a escrever e, depois, deem-lhes as respostas personalizadas.</p> <p>O professor tem que estar feliz para que o aluno possa estar feliz.</p> <p>...toda a gente melhora se fizerem exercícios práticos, e se tiver, do outro lado, uma resposta personalizada.</p> <p>Isto custa dinheiro, mas melhorar as coisas, custa dinheiro.</p>
<p>Desenvolvimento da capacidade comunicativa e da criatividade na escrita de alunos com DA</p>	<p>Métodos e técnicas para o desenvolvimento da escrita junto dos alunos com DA, não abrangidos pelo DL3/2008</p>	<p>...têm que ser postos em convívio com as mais diversas formas de criação artística...</p> <p>...é muito infeliz pensar que vamos ser todos génios criadores, mas o convívio prático com a criação ajuda-nos a ser, depois, mais felizes como pessoas, portanto, fazer teatro, fazer poemas...</p> <p>...mostrar, agora que há o computador, casos de anagramas, jogos anagramáticos...</p> <p>Quer dizer, eu faço brincadeiras que, às vezes, fazem rir as pessoas que é:”- você não é canhoto?-não, sou destro.- Então</p>

		<p>agora vai fazer uma história com a mão esquerda. – Mas porquê mão esquerda?- Porque é uma variante.</p> <p>Os mais básicos exercícios: escrever um diálogo, escrever um “comboio”...</p> <p>Este tipo de brincadeiras tem um extremo potencial. E mais: fazem os alunos aprenderem sem saberem que estão a aprender.</p> <p>O segredo está em variar.</p> <p>... numa aula com alunos com problemas, o ritmo tem logo de mudar.</p> <p>...uma aula tem 10 minutos de informação e depois o resto é o “estar à volta”, brincadeira e tudo o mais.</p> <p>As brincadeiras captam a atenção. Os alunos jamais se esquecem.</p>
--	--	--

	<p>Estratégias específicas para o desenvolvimento de uma escrita criativa</p>	<p>Têm de ser feitos exercícios. Eles não podem ter medo dos exercícios. Têm de ser exercícios em que eles sintam que estão à vontade e não “ amputados”. Não podemos entrar logo e fazer os alunos sentirem-se estúpidos. Pelo contrário, temos de lhes mostrar como aquilo é fácil.</p> <p>Há livros com muitos exercícios... “Petit Fabrique de Littérature” (“Pequena Fábrica de Literatura”) tem espírito do jogo.</p> <p>A Escola Americana é uma escola mais virada para a ficção e para técnicas: as sete regras, os sete percursos do herói...</p> <p>A técnica francesa é mais virada para os jogos, exercícios surrealistas: o Cadáver Esquisito, jogos com letras,...</p> <p>...o professor tem que ter um pacote de exercícios que é uma espécie de um programa. Esses exercícios são simples. Já falei do anagrama, o “Cadáver Esquisito” é contar uma história sem saber o que vinha antes, mas podemos ter o “comboio”. O comboio é ter que completar a história que o outro começou e ir aí por diante. E isso é muito giro.</p> <p>Se nós vamos mostrar uma peça de teatro, podemos pôr os alunos, antes e depois, a fazerem diálogos. Podemos dar indicações da estrutura, o que depois será muito útil. A estrutura ternária (1...2...3), uma história</p>
--	---	--

		<p>sem passagem de um ponto a outro. Depois, sempre que possível, mostrar a relação daquilo com coisas pragmáticas. Eu tento sempre desmistificar o lado mágico da escrita, o truque do escritor, eu gosto de dizer isto: o escritor finge, tem de fingir que foi mágico, porque parte do prazer, faz dar a entender que fez uma coisa fantástica, mas, na verdade, tudo é feito com pequenos passos e por isso, há elementos a ter em conta para fazer humor.</p> <p>Há uma série de exercícios práticos e a pessoa tem um manancial deles à sua escolha... uns resultam melhor do que outros.</p> <p>A introdução de uma regra, a introdução de um elemento que não podem controlar, às vezes, estimula.</p> <p>Tem de haver variedade e tem de haver tempo.</p> <p>É preciso ter disponibilidade para ouvir, para escutar os alunos.</p>
--	--	---

APÊNDICE V

QUADROS SÍNTESE COMPARATIVOS COM EXPLORAÇÃO DOS CONTEÚDOS DAS ENTREVISTAS EFETUADAS:

Entrevistado 1: Professora de Educação Especial

Entrevistado 2: Vice-diretora do Agrupamento

Entrevistado 3: Coordenadora do Departamento Curricular de Línguas

Entrevistado 4: Escritor

QUADRO A. CATEGORIA: PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Sub-categorias	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4
Idade	60 anos	53 anos	52 anos	51 anos
Habilitações	Licenciatura em Engenharia Química pelo IST; Licenciatura em Química – Ramo Educacional- pela FCL	Licenciatura em Línguas e Literatura Modernas pela Faculdade de Letras do Porto, Pós graduação em Gestão e Administração Escolares	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, Mestrado em Literatura Comparada e parte curricular do Doutoramento em Literatura Comparada	Doutorado em Literatura Portuguesa do séc. XX.

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

<p>Experiência na área das NEE/Escrita criativa</p>	<p>...fiz um curso intensivo de três meses, promovido pela Direção Geral do Ensino Básico, na área da deficiência motora. ...parte curricular do mestrado em educação especial, na Faculdade de Motricidade Humana</p>	<p>Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Multideficiência Como vice-diretora tenho à minha responsabilidade todos os assuntos relativos às NEE</p>	<p>Nenhuma</p>	<p>...dois anos do curso de formação artística na Sociedade Nacional de Belas Artes; <i>Workshops</i>, Oficinas, de Expressão da “coisa criativa” e eu próprio acabei por dar muitos: aprender, fazendo. E fiz formação a par desses <i>Workshops</i>, em Portugal e no estrangeiro. Fui autodidata.</p>
---	--	--	----------------	--

QUADRO B. CATEGORIA: PERFIL DOS ALUNOS COM NEE

Sub-categorias	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4
Definição pessoal do conceito	E este conceito de necessidades educativas, que surgiu nos anos	...aluno que tem problemas de aprendizagem ou	É um aluno que necessita de condições de aprendizagem	É todo o aluno que, objetiva ou subjetivamente, pode ser identificado como

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

	<p>70, veio de facto demonstrar que não eram só os deficientes propriamente ditos que tinham NEE. Qualquer aluno poderia ter NEE de vária ordem e em qualquer momento da sua vida. E depois, mais tarde, surgiu um outro conceito, ...NEE de caráter permanente, porque as crianças podem ter NEE, quer devido ao contexto familiar, sociocultural, socioeconómico, mas exteriores ao seu potencial de aprendizagem. E, nesse caso, não devem ser considerados alunos ao nível do setor da Educação Especial. Muitas vezes até têm dificuldades de aprendizagem</p>	<p>a nível motor ou a nível físico e cujas características o impedem de (ter) um desempenho natural igual às outras crianças e que só através de meios e de instrumentos muito específicos, é que ele pode atingir os (mesmos) resultados que os outros.</p> <p>...um NEE é alguém que tem limitações que resultam de fatores internos ou externos e até do próprio meio ambiente, mas que deve ter sempre ... o apoio de pessoas, de recursos humanos e de recursos materiais... que os outros conseguem.</p>	<p>diferenciadas e cujo sucesso pode implicar <i>adequação e modificação curricular</i>, sem se descurar o desenvolvimento das competências essenciais.</p>	<p>tal:</p> <p>Objetiva, segundo parâmetros medíveis, mensuráveis.</p> <p>Subjetiva, porque, no dia em que não depender do professor (ou dos professores) a aferição do aluno, no dia em que isso não for informativo, tornamo-nos todos pessoas perigosas. Os alunos passam a ser números.</p>
--	---	--	---	---

	derivadas de métodos de ensino...			
<p>Processo de aprendizagem e inclusão dos alunos com DA, não abrangidos pelo DL3/2008 no Agrupamento, no 3º Ciclo , a L.P.</p>	<p>...estes alunos com dificuldades de aprendizagem têm que ser enquadrados, e são enquadrados com um determinado atendimento, mas mais do foro da escola, das alternativas e da estratégia que a escola tem que implementar e criar para responder a essas necessidades dos alunos, mas não enquadrados no DL 3/2008.</p> <p>Os objetivos finais devem ser ... iguais para todos. As formas de acesso, de o conseguir e de trabalhar com eles é que têm que ser diferenciadas</p> <p>...</p>	<p>Inclusão faz-se todos os dias, seja de um aluno com NEE seja de um aluno que seja referenciado como não tendo...</p> <p>Para mim aluno incluído, é qualquer aluno que esteja dentro de uma sala de aula ou na escola e que precisa de atenção...</p> <p>Incluir é fazer com que aquele aluno tenha as condições ideais para que a aprendizagem decorra. Incluir, na perspetiva atual, é abranger todos os alunos que uma escola tem, dando-lhes a possibilidade de eles mostrarem as diferenças que têm, aquilo que</p>	<p>O agrupamento tenta desenvolver uma nova cultura pedagógica que contribua para a inclusão e o sucesso educativo de todos os alunos.</p> <p>Parece-me, contudo, que é importante repensar a organização e gestão da sala de aula. Creio, ainda, que falta uma focalização efetiva dos docentes nos processos, assim como uma prática de análise cooperativa, a partir do tratamento de registos, a realizar com a orientação do DT</p> <p>Evita-se uma pedagogia subtrativa, seguindo-se o currículo comum</p>	<p>Eu sou a favor de que os alunos com dificuldades de aprendizagem tenham acesso à escolaridade e à escola: a escola é um espaço de felicidade e realização do indivíduo; a escolaridade é a aprendizagem.</p> <p>Mais uma vez, depende. As duas possibilidades devem ser consideradas.</p> <p>A possibilidade de integração e de não discriminação é sempre melhor. Potencialmente melhor, mas pode dar-se o caso de acabar por, temporariamente, não resolver.</p> <p>Até podemos, digamos, falar em três possibilidades: integração total; apartamento total; ou técnica mista. Haver situações em que há inclusão e haver situações</p>

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

<p>comportamento positivo, tentar fazer com que eles consigam atingir..., às vezes não conseguem e às vezes há coisas inerentes aos alunos que dificultam o atingir das metas de aprendizagem, mas devemos trabalhar é na forma de metodologias e da diversidade de estratégias de atendimento.</p> <p>...em geral estes alunos têm muitas dificuldades a nível da leitura. Muitos deles têm uma leitura ainda muito pouco fluente, não é ritmada, o que não lhes permite compreender a mensagem. Muitas das dificuldades e dos insucessos deles (na escrita)</p>	<p>sabem e de os incentivar a melhorar dentro das limitações, sejam elas culturais, sociais ou outras. Incluir é acolher todos. É permitir-lhes um desenvolvimento eficaz.</p> <p>...a língua Materna é para mim o pilar de toda a inclusão, na medida em que pensamos em Português, falamos em Português, discutimos em Português, refletimos em Português...</p> <p>...mesmo que o aluno venha de um sistema educativo diferente, incluir esse aluno é dar-lhe as bases da compreensão, de reflexão em L.P. Daí a importância da aprendizagem dos outros saberes. A L.P. é</p>	<p>e privilegiando-se o apoio direto aos alunos dentro da sala de aula. Estes alunos beneficiam, ainda, de APA's e podem, igualmente, frequentar salas de estudo.</p> <p>As estratégias adotadas para que estes alunos alcancem o sucesso inscrevem-se nos planos de recuperação dos discentes.</p> <p>A avaliação destes alunos não tem um carácter diferenciado.</p>	<p>em que há exclusão, sempre bem monitorado, que é para não haver casos de “rufianismo” ou aquilo a que nós chamamos “bulling” e das pessoas não se sentirem excluídas/ incluídas.</p> <p>...Os objetivos da disciplina (L.P.) têm que ser ...redimensionados em função dos alunos concretos...deve haver um programa a atingir, e... esse programa deve ser reconfigurado quer em termos de objetivos, quer em termos de “navegação à vista”.</p> <p>...tem que ter métodos, mas depois te que ter “a navegação à vista” que é a relação humana do professor com os alunos.</p> <p>Eu diria que disciplinas formativas são, obviamente, o Português que é uma disciplina total e transversal.</p>
---	--	--	---

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

	<p>advém, ..., da dificuldade da interpretação e do trabalhar a leitura. Depois também não têm hábitos de leitura, não têm hábitos de trabalhar.</p> <p>Que todos os que venham tenham acesso, tenham uma equidade educativa, tenham a possibilidade de aprender e que tenham sucesso educativo. ... há casos, e situações, que se considera, a nível do grupo da Educação Especial e da escola, que não são casos para serem atendidos com uma legislação específica da deficiência, mas que têm que ter enquadramento e respostas que a escola tem que implementar e criar para essas</p>	<p>o pilar das aprendizagens sociais, culturais mas também das emocionais.</p>		<p>A aula de Português é uma aula total, porque é a língua em que nós nos relacionamos com o mundo, por isso é uma disciplina formativa e não apenas informativa. ...ensino sempre que a “letra” e a “vírgula” são apenas instrumentos... para depois acontecer na cabeça do leitor aquilo que é verdadeiramente mágico... Uma pessoa que consegue comunicar tem mais acesso ao mundo do que uma pessoa que tem dificuldade em comunicar. A seguir à comunicação vem esse grau mais elevado que é o desfrutar da língua como instrumento de fruição estética. A literatura é “a festa da língua”, seja na vertente de teatro, poesia, ficção,.. Nós temos o dever de dar esses</p>
--	---	--	--	--

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

	situações			instrumentos aos alunos. Se eles têm dificuldades em aceder a eles, devemos redobrar os esforços, porque é muito triste viver sem alegria. ...para mim, a escola é, entre outras coisas, um espaço de promoção da felicidade.
Obstáculos à aprendizagem e inclusão dos alunos com DA, não elegíveis pelo DL 3/2008, no âmbito da L.P.	Eu acho que se eles também têm dificuldades na expressão escrita, a expressão oral também não é muito boa. Os conflitos comportamentais entre eles, que eles resolvem com o confronto físico, é porque não sabem argumentar. Não têm o raciocínio a nível lógico para poder argumentar e estes alunos precisavam de ser muito trabalhados a nível da escrita. No fundo, a	Eu penso que é o número de alunos que nós temos por sala de aula... ...não temos, como professores, tempo específico de trabalho individual com estes alunos. Mesmo nas turmas de CA. Na globalidade, eles estão ali todos pelas DA que têm. Então, torna-se muito difícil ao professor dinamizar um trabalho particular e	O elevado número de alunos por turma, o que dificulta extremamente o trabalho dos docentes, pelo facto de lhes ser muito difícil dar um apoio mais individualizado a estes alunos, cujo ritmo de aprendizagem e de realização das atividades propostas é, muitas vezes, devido a vários fatores, diferente do ritmo dos colegas. Acresce, por outro lado, a falta de tempo, dada a necessidade de	O primeiro obstáculo é a incapacidade / incompetência ou falta de vontade do professor. O professor tem que ter instrumentos adquiridos, competências adquiridas, técnicas, métodos para lidar com os problemas que apareçam, aqueles mais regulares. E tem que ter uma competência (que não é adquirida, é natural, não se aprende na escola), mas

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

	<p>iliteracia de muitos dos nossos alunos atualmente está na causa dos elevados níveis de insucesso escolar.</p>	<p>individual, porque esses alunos se calhar precisavam mesmo era de uma explicação individual, de desenvolvimento de um trabalho individual, de rotinas individuais... ...nunca o professor vai conseguir chegar, ao longo do ano, a todos os alunos de forma particular. É. Claro que há outros <i>handicaps</i>. Muitas vezes, decorrem de o professor estar preocupado em ter que cumprir os programas e não dar a devida atenção à componente escrita. Há professores que, sendo a escrita algo muito difícil, não gostam de trabalhar muito a escrita.</p>	<p>cumprimento dos Programas. As maiores dificuldades encontram-se ao nível da construção sintática e da estruturação do texto, nomeadamente, no que diz respeito à coesão e progressão textuais.</p>	<p>todos os professores devem ter uma disposição afetiva para lidar com as pessoas. ...é preciso que tenha competência técnica e competência afetiva... ...é preciso que o professor sinta que os colegas, ou o Conselho Diretivo, ou seja, que a escola aprova, está por detrás do que o professor está a fazer.</p>
--	--	---	--	--

<p>Sugestões para uma efetiva inclusão destes alunos no âmbito da L.P. e aprendizagem em geral.</p>	<p>As turmas deveriam ser mais pequenas para ao professor poder ter um trabalho mais direcionado a estes alunos</p> <p>... os grupos de nível...</p> <p>...têm que ter um atendimento muito individualizado, muito personalizado e depois tem que haver da parte do docente o saber motivá-los, saber dar-lhes feedback positivo pelos mais pequenos ganhos que eles tenham, valorizar tudo o que eles fazem, estabelecer que a sala é um local de trabalho, um local de regras, e explicar-lhes como é importante conseguirem fazer coisas,... eles é que são</p>	<p>... os temas que são dados aos miúdos como, por exemplo, os direitos humanos, o dia dos namorados têm ajudado um pouco na dinâmica da escrita dentro da sala de aula</p> <p>não podemos restringir a escrita às temáticas que têm sido feitas. A escrita é também um ato de reflexão e portanto devemos pôr os alunos a pensar sobre os textos que leem, sobre a vida que têm, sobre o momento que vivemos, que sentem e querem ser, a pensar na ilusão que têm na cabeça e é isso que eles devem passar para o papel.</p>	<p>Neste contexto, as estratégias deverão passar pela capacitação organizacional e pela formação de professores, aliadas à necessidade de pensar a educação sem preocupações de carácter economicista.</p> <p>A formação e a colaboração dos Encarregados de Educação é, igualmente fundamental. A escola apenas reflete a sociedade em que vivemos.</p>	<p>A estratégia geral consiste em identificar os alunos. Numa turma destes alunos, o aluno tem que ser duplamente acompanhado pelos professores.</p> <p>É muito simples: na aula de Português se querem pôr os alunos a escrever melhor do que escrevem, seja a que nível for, isto é, dentro da psicologia diferencial, dentro das capacidades, é muito simples: ponham os alunos a escrever e, depois, deem-lhes as respostas personalizadas.</p> <p>O professor tem que estar feliz para que o aluno possa estar feliz.</p> <p>...toda a gente melhora se fizerem exercícios</p>
---	--	---	--	---

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

	<p>responsáveis pela sua aprendizagem, e depois ajudá-los a fazer esse caminho.</p> <p>Eu acho que tinha que haver um trabalho complementar destes alunos que teria que ser feito em casa.</p> <p>... só treinando e fazendo é que se adquirem competências.</p>			<p>práticos, e se tiver, do outro lado, uma resposta personalizada.</p> <p>Isto custa dinheiro, mas melhorar as coisas, custa dinheiro.</p>
--	--	--	--	---

QUADRO C. CATEGORIA: DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE COMUNICATIVA E DA CRIATIVIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS COM D.A. E SUA INCLUSÃO NA LP

Subcategorias	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4
Métodos e técnicas para o desenvolvimento da escrita junto dos alunos com DA, não	Não é, se calhar, a nível da sala de aula, que isso vai ser conseguido e ultrapassado. Terá que ser	...é preciso fazer o diagnóstico do aluno. ...trabalhar muito pelo aspeto visual.	Realização de pesquisa sobre os temas, criação de contextos, desenvolvimento regular da	...têm que ser postos em convívio com as mais diversas formas de criação

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

<p>abrangidos pelo DL.3/2008</p>	<p>complementado com um trabalho de oficina de escrita, de ateliê de escrita, onde os alunos semanalmente ou duas vezes por semana complementem com o trabalho que vão fazendo na sala de aula..., porque só a nível da sala de aula, eu acho que se torna muito difícil para o professor poder fazer esse trabalho e conseguir ver frutos.</p>	<p>...o aluno, se tem dificuldades de aprendizagem, não escreve no abstrato nem escreve sobre o abstrato, escreve sobre dados concretos, ou factos concretos ou realidades concretas</p> <p>...também é muito importante dar exemplificação de textos, como mostrar-lhes elementos visuais que lhes permitam a escrita (parte pictórica)</p> <p>...modelo do texto fragmentado.</p> <p>...completar histórias ou textos, ou completamento de textos, ou até de sequência de frases, ou de puzzles,...</p> <p>...a BD foi para mim das maiores experiências que</p>	<p>competência de trabalho laboratorial, insistindo no processo (plano de texto, textualização e revisão/ aperfeiçoamento de texto, a partir de um trabalho continuado, com carácter de oficina).</p> <p>A partir de contextos reais ou simulados e do carácter lúdico. É, igualmente, importante adotar as seguintes estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expetativas positivas em relação aos alunos; - Promoção da motivação, através da interação professor-aluno; - Incentivo ao trabalho cooperativo; - <i>Feedback</i> regular da parte 	<p>artística...</p> <p>...é muito infeliz pensar que vamos ser todos génios criadores, mas o convívio prático com a criação ajuda-nos a ser, depois, mais felizes como pessoas, portanto, fazer teatro, fazer poemas...</p> <p>...mostrar, agora que há o computador, casos de anagramas, jogos anagramáticos...</p> <p>Quer dizer, eu faço brincadeiras que, às vezes, fazem rir as pessoas que é:"-você não é canhoto?-não, sou destro.- Então agora vai fazer uma história com a mão esquerda. – Mas porquê mão esquerda? - Porque é uma variante.</p>
----------------------------------	---	--	---	---

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

		<p>eu tive numa turma com alunos com DA... ...com as novas tecnologias da informação, o professor pode socorrer-se de textos vários e de imagens várias para eles discorrerem em frases muito simples sobre imagens que eles possam ver e, portanto, para estes alunos, o texto longo é um texto que não deve ser utilizado... ... partirem das suas vivências pessoais. Eles gostam de falar dos seus dias, dos seus amigos, dos seus interesses e, em pequeninos textos, e quase em <i>role play</i>, ajudá-los a tornar-se outra pessoa,...</p> <p>...Oficina de</p>	<p>do professor; - Utilização de grelhas de autoavaliação focalizadas na operacionalização da competência de escrita para monitorização dos progressos dos alunos O facto de se proceder à elaboração do plano de textos de autor, dissecando a articulação das partes, a coesão e progressão textuais pode revelar-se útil no que diz respeito à organização mental dos alunos</p>	<p>Os mais básicos exercícios: escrever um diálogo, escrever um “comboio”... Este tipo de brincadeiras tem um extremo potencial. E mais: fazem os alunos aprenderem sem saberem que estão a aprender. O segredo está em variar. ... numa aula com alunos com problemas, o ritmo tem logo de mudar. ...uma aula tem 10 minutos de informação e depois o resto é o “estar à volta”, brincadeira e tudo o mais. As brincadeiras captam a atenção. Os alunos jamais se esquecem.</p>
--	--	---	---	--

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

		<p>Língua Portuguesa, com um número reduzido de alunos,...</p> <p>...se não houver uma metodologia e uma diversificação de estratégias que vá a esse encontro, qualquer dia os nossos alunos não sabem escrever, visto que, no dia-a-dia, o professor não tem muito tempo para desenvolver a escrita com o global dos alunos e as lacunas vão-se acumulando...</p> <p>...a escrita é algo que tem que ser treinado é algo que tem que ser memorizado.</p>		
<p>Estratégias específicas para o desenvolvimento de uma escrita</p>	<p>... é muito importante. No fundo, é dar asas ao sonho, não é? Eu acho que hoje em dia, os alunos têm umas</p>	<p>É fundamental. Eu acho que estes alunos, se lhes for dada a oportunidade de discorrer, de escrever e se, ao</p>	<p>Estratégias possíveis: produção de texto orientada por palavras, expressões, frases, textos à</p>	<p>Têm de ser feitos exercícios. Eles não podem ter medo dos exercícios. Têm de ser exercícios em que eles</p>

<p>criativa</p>	<p>vidas tão difíceis que perdem a capacidade de sonhar. Há tanta panóplia que se pode trazer... ...livros de histórias, de fadas, consoante o grupo etário, às vezes até todos aqueles filmes... para depois, a partir daí, criarem histórias, ... é uma forma de motivação. Eu acho que tinha que haver um trabalho complementar destes alunos que teria que ser feito em casa.</p>	<p>mesmo tempo, o erro não lhes for indicado (não) como penalização, mas como fator de desenvolvimento e de melhoria, eles nunca mais conseguirão ter a capacidade para ser criativos. Portanto, tem que se lhes dar espaço, tempo, ferramentas e tem que se lhes dar sobretudo apoio e carinho que eles devem ter para que eles se desenvolvam... ... a escrita é algo que está em contínua formação e em contínua aprendizagem, em contínua melhoria. Desde que não seja estimulada, eles nunca a mostrarão (criatividade). Cabe ao</p>	<p>maneira de..., recurso a imagens, filmes, música, processos associativos concursos, blogs, criação de páginas no sítio do agrupamento, participação no jornal do agrupamento e publicação de textos no livro Manta de Retalhos. Deteção da(s) forma(s) como os alunos aprendem, valorização do conhecimento explícito da língua, distinção entre o valor funcional e estilístico da língua recorrência à pedagogia do erro. Através da proposta de temas motivadores para os alunos, do relato das suas vivências e da emissão das suas</p>	<p>sintam que estão à vontade e não “amputados”. Não podemos entrar logo e fazer os alunos sentirem-se estúpidos. Pelo contrário, temos de lhes mostrar como aquilo é fácil. Há livros com muitos exercícios... “Petit Fabrique de Littérature” (“Pequena Fábrica de Literatura”) tem espírito do jogo. A Escola Americana é uma escola mais virada para a ficção e para técnicas: as sete regras, os sete percursos do herói... A técnica francesa é mais virada para os jogos, exercícios surrealistas: o Cadáver Esquisito, jogos com letras,...</p>
-----------------	--	--	---	---

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

		<p>professor desenvolver essa capacidade, essa competência, (de) lhes ir dizendo que eles estão no bom caminho, de os incentivar, de os levar à melhoria e sobretudo de os pôr à vontade no sentido de eles não se sentirem inferiorizados em relação aos colegas que não têm dificuldades. Portanto, cabe ao professor mais do que ao aluno, neste contexto, desenvolver a criatividade do aluno em causa, daquele que tem dificuldades, dar-lhe ferramentas para o fazer...</p> <p>...pô-los com alunos que não têm dificuldades de aprendizagem, pô-los a trabalhar em parceria, pô-los a expor os</p>	<p>opiniões, por exemplo, e de um trabalho sistemático de orientação das práticas, formulando critérios de realização das tarefas.</p> <p>Os <i>feedbacks</i> regulares, que permitam os progressos efetivos dos alunos, e as críticas construtivas, de modo a promover o sentimento de sucesso da parte dos discentes, são fundamentais.</p>	<p>...o professor tem que ter um pacote de exercícios que é uma espécie de um programa. Esses exercícios são simples. Já falei do anagrama, o “Cadáver Esquisito” é contar uma história sem saber o que vinha antes, mas podemos ter o “comboio”. O comboio é ter que completar a história que o outro começou e ir aí por diante. E isso é muito giro. Se nós vamos mostrar uma peça de teatro, podemos pôr os alunos, antes e depois, a fazerem diálogos. Podemos dar indicações da estrutura, o que depois será muito útil. A estrutura ternária (1...2...3), uma história sem</p>
--	--	---	---	---

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

		<p>trabalhos, pô-los eles próprios a serem os motores de alguns trabalhos criativos...</p> <p>...incentivar cada passo que o aluno tem...</p>		<p>passagem de um ponto a outro. Depois, sempre que possível, mostrar a relação daquilo com coisas pragmáticas. Eu tento sempre desmistificar o lado mágico da escrita, o truque do escritor, eu gosto de dizer isto: o escritor finge, tem de fingir que foi mágico, porque parte do prazer, faz dar a entender que fez uma coisa fantástica, mas, na verdade, tudo é feito com pequenos passos e por isso, há elementos a ter em conta para fazer humor.</p> <p>Há uma série de exercícios práticos e a pessoa tem um manancial deles à sua escolha... uns resultam melhor do que</p>
--	--	---	--	---

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

				<p>outros.</p> <p>A introdução de uma regra, a introdução de um elemento que não podem controlar, às vezes, estimula. Tem de haver variedade e tem de haver tempo. É preciso ter disponibilidade para ouvir, para escutar os alunos.</p>
--	--	--	--	--

APÊNDICE VI

GRELHA DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA

DIMENSÕES OBSERVADAS	ITEMS DE OBSERVAÇÃO	COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS				
		Frequência				
		MB	B	S	I	F
		5	4	3	2	1
Predisposição para a oficina de escrita	Demonstram uma postura aberta e receptiva					
	Verbalizam frases indiciadoras de motivação					
Relação com o lúdico	Revelam curiosidade					
	Manifestam sinais de entusiasmo e de interesse					
Cooperação com o professor	Seguem as diretrizes fornecidas pelo professor, nomeadamente no que diz respeito à planificação e textualização dos trabalhos.					
	Utilizam o tempo de forma organizada					
Cooperação entre colegas	Mostram-se responsáveis pelo progresso do seu grupo de trabalho					
	Respeitam os direitos, as opiniões e o desempenho dos colegas					
Motivação na realização das atividades	Procuram aprofundar os seus conhecimentos					
	Mobilizam pré-requisitos					

Progressos no processo criativo	Evidenciam imaginação e originalidade na mobilização de recursos e na textualização					
	Revelam independência e autonomia nas suas concretizações					
Capacidade de aperfeiçoar/ reescrever os trabalhos	Aperfeiçoam os textos em função das sugestões do professor/par/ grupo.					
	Intervêm com interesse no processo de reformulação linguístico (suprimindo, acrescentando, substituindo e deslocando), de acordo com indicações do professor.					
Avaliação (auto e heteroavaliação)	Mostram ter consciência dos seus progressos e dos progressos dos pares					
	Revelam sentido crítico construtivo					

Legenda: MB- Muito Bom/ B- Bom/ S- Suficiente/ I- Insuficiente/ F- Fraco

Fonte: Produção própria

APÊNDICE VII

**GRELHA SÍNTESE DOS DADOS RECOLHIDOS DURANTE A
OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA (Turma A)**

DIMENSÕES OBSERVADAS	ITEMS DE OBSERVAÇÃO	COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS				
		Número de registos em treze grelhas de observação				
		MB	B	S	I	F
		5	4	3	2	1
Predisposição para a oficina de escrita	Demonstram uma postura aberta e receptiva	4	3	6		
	Verbalizam frases indiciadoras de motivação	3	3	5	2	
Relação com o lúdico	Revelam curiosidade	1	8	4		
	Manifestam sinais de entusiasmo e de interesse	1	5	6	1	
Cooperação com o professor	Seguem as diretrizes fornecidas pelo professor, nomeadamente no que diz respeito à planificação e textualização dos trabalhos.	1	1	9	1	
	Utilizam o tempo de forma organizada		1		9	3
Cooperação entre colegas	Mostram-se responsáveis pelo progresso do seu grupo de trabalho			4	9	
	Respeitam os direitos, as opiniões e o desempenho dos colegas			6	7	
Motivação na realização das atividades	Procuram aprofundar os seus conhecimentos			11	1	
	Mobilizam pré-requisitos			8	5	

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

Progressos no processo criativo	Evidenciam imaginação e originalidade na mobilização de recursos e na textualização			8	4	
	Revelam independência e autonomia nas suas concretizações			4	5	3
Capacidade de aperfeiçoar/ reescrever os trabalhos	Aperfeiçoam os textos em função das sugestões do professor/par/grupo.			6	5	
	Intervêm com interesse no processo de reformulação linguístico (suprimindo, acrescentando, substituindo e deslocando), de acordo com indicações do professor.			2	6	4
Avaliação (auto e heteroavaliação)	Mostram ter consciência dos seus progressos e dos progressos dos pares			7	5	
	Revelam sentido crítico construtivo			1	10	

Legenda: MB- Muito Bom/ B- Bom/ S- Suficiente/ I- Insuficiente/ F- Fraco

Fonte: produção própria

APÊNDICE VIII

**GRELHA SÍNTESE DOS DADOS RECOLHIDOS DURANTE A
OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA (Turma B)**

DIMENSÕES OBSERVADAS	ITEMS DE OBSERVAÇÃO	COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS				
		Número de registos em treze grelhas de observação				
		MB	B	S	I	F
		5	4	3	2	1
Predisposição para a oficina de escrita	Demonstram uma postura aberta e recetiva	1	5	6	1	
	Verbalizam frases indiciadoras de motivação		2	9	3	
Relação com o lúdico	Revelam curiosidade	1	3	6	3	
	Manifestam sinais de entusiasmo e de interesse	1	3	5	4	
Cooperação com o professor	Seguem as diretrizes fornecidas pelo professor, nomeadamente no que diz respeito à planificação e textualização dos trabalhos.		5	8		
	Utilizam o tempo de forma organizada		1	10	2	
Cooperação entre colegas	Mostram-se responsáveis pelo progresso do seu grupo de trabalho		1	10	2	
	Respeitam os direitos, as opiniões e o desempenho dos colegas		1	9	3	
Motivação na realização das atividades	Procuram aprofundar os seus conhecimentos			10	3	
	Mobilizam pré-requisitos			11	3	

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

Progressos no processo criativo	Evidenciam imaginação e originalidade na mobilização de recursos e na textualização			11	2	
	Revelam independência e autonomia nas suas concretizações		6	3	4	
Capacidade de aperfeiçoar/ reescrever os trabalhos	Aperfeiçoam os textos em função das sugestões do professor/par/grupo.			11	2	
	Intervêm com interesse no processo de reformulação linguístico (suprimindo, acrescentando, substituindo e deslocando), de acordo com indicações do professor.		5	4	3	
Avaliação (auto e heteroavaliação)	Mostram ter consciência dos seus progressos e dos progressos dos pares			13		
	Revelam sentido crítico construtivo			10	3	

Legenda: MB- Muito Bom/ B- Bom/ S- Suficiente/ I- Insuficiente/ F- Fraco

Fonte: Produção própria

APÊNDICE IX

GRELHA DE ANÁLISE DOS DADOS DE AVALIAÇÃO DOS ARTEFACTOS

Assinalar em cada um dos parâmetros o número de **frequências**, por aluno, ao longo das 13 unidades de trabalho.

Alunos	Desempenho na Oficina de Escrita Criativa (no domínio do processo criativo)			
	Evidência mínima de pensamento criativo, recurso ao óbvio	Alguma evidência de pensamento criativo, ideias próximas da convenção	Evidência de pensamento criativo, inovador, ideias audazes	Forte evidência de pensamento criativo, ideias engenhosas
4				
5				
8				
9				
10				
11				
12				
14				
15				
16				

Fonte. Produção própria

APÊNDICE X

GRELHA SÍNTESE DOS DADOS DE AVALIAÇÃO DOS ARTEFACTOS

Assinalar em cada um dos parâmetros o número de **frequências**, por aluno, ao longo das 13 unidades de trabalho.

Alunos	Desempenho na Oficina de Escrita Criativa (no domínio do processo criativo)			
	Evidência mínima de pensamento criativo, recurso ao óbvio	Alguma evidência de pensamento criativo, ideias próximas da convenção	Evidência de pensamento criativo, inovador, ideias audazes	Forte evidência de pensamento criativo, ideias engenhosas
4	2	7	4	
5	7	4	2	
8	5	8		
9	13			
10	1	6	6	
11	2	8	3	
12	10	2	1	
14	6	7		
15	2	2	9	
16	2	7	4	

Fonte: produção própria

APÊNDICE XI

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO - OFICINA DE ESCRITA (2º Período)

1. Procedimentos gerais		SIM	NÃO	
Segui as indicações da professora, durante a realização da oficina.				
Interessei-me pelas atividades propostas e empenhei-me na sua realização.				
As atividades propostas ajudaram-me a produzir textos originais e criativos.				
Esta oficina contribuiu para o meu gosto pela escrita.				
Aprecei os textos dos meus colegas e/ou fiz sugestões.				
2. Atividades lúdicas e textos produzidos		1 Insuficiente	2 Suficiente	3 Bom
Planificação	Pensei sobre o que ia escrever.			
	Tomei nota das ideias /tópicos.			
	Organizei o texto em três partes distintas.			
	Organizei a informação em função da introdução, do desenvolvimento e da conclusão.			
	Saber organizar as informações foi importante para que o meu trabalho resultasse.			
Textualização	Escrevi uma introdução, na qual anunciei o assunto do texto.			
	Desenvolvi o tema, organizando a informação e consultando a planificação.			
	Utilizei adequadamente articuladores.			
	Redigi uma conclusão.			
	Usei um léxico diversificado e adequado.			
Revisão	Verifiquei a disposição lógica e ordenada do texto.			
	Evitei períodos longos e verifiquei a construção sintática.			

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

	Evitei repetição de palavras.			
	Consegui revelar seleção e variedade vocabular.			
	Atentei na correção linguística ao nível da ortografia, acentuação, pontuação.			

Fonte: produção própria

APÊNDICE XII

GRELHAS DE PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES (PLANIFICAÇÕES DAS INTERVENÇÕES)

PLANIFICAÇÃO DA 1ª ATIVIDADE CRIATIVA COM ALUNOS DO 7º ANO	
Professoras: Ano Letivo 2012/2013	
Diferenciação Pedagógica- Grau de dificuldade: baixo	
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	Jogo dos sentidos: Descrição de objetos ocultos apelando aos sentidos. Trata-se de um exercício, disponível em http://palavracriativa.googlepages.com , para treinar todos os sentidos, de modo a que o estudante possa dar uma descrição mais perfeita e completa do que observa.
OBJETIVOS	Desenvolver capacidades essenciais ao trabalho de escrita (descrição)
PROCEDIMENTOS	Eis os vários passos do exercício: – Sem que os estudantes vejam, o professor coloca num saco opaco vários objetos: um relógio despertador antigo, uma pedra, uma boneca, um coco ou outro fruto, etc. – Cada estudante, de olhos fechados, retira um objeto do saco. – Em seguida, ainda de olhos fechados, explora esse objeto recorrendo aos sentidos que considera mais apropriados: o tato, o paladar, a audição, o olfato. – O professor coloca várias questões: que adjetivos associa ao objeto que retirou? Personifique esse objeto: é agressivo, amigável, solitário?

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

	– Baseado nos apontamentos, e agora já recorrendo à visão, o estudante elabora um parágrafo sobre o objeto.
AVALIAÇÃO	Os parágrafos são lidos e comentados pela turma. O professor parte dessa experiência para introduzir algumas técnicas ligadas à descrição.
RECOMENDAÇÕES	Possibilitar a construção de hipóteses aos alunos, dando-lhes o tempo necessário para explorar os objetos
DURAÇÃO	Aula de 90 minutos

PLANIFICAÇÃO DA 2ª ATIVIDADE CRIATIVA COM ALUNOS DO 7º ANO	
Professoras: Ano Letivo 2012/2013	
Diferenciação Pedagógica- Grau de dificuldade: baixo	
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	Produção de um Lipograma - texto com regras restritivas: O aluno escreve um texto em que determinada letra, fornecida pela professora (vogal ou consoante) seja interdita. Ex: texto sem a letra "a"
OBJETIVOS	Exercitar as articulações mínimas da língua (palavras e frases) e a criatividade, através da escolha do léxico e da construção de frases com sentido. Exercitar a associação de ideias, em consequência do constrangimento criado, que funciona como um desafio.
PROCEDIMENTOS	Os alunos planificam o seu Lipograma, selecionando palavras e frases sem a letra proibida. Organizam, escrevem e reescrevem o texto em função das sugestões da professora. Os resultados obtidos são colocados em comum, através da leitura (ou outro meio).
AVALIAÇÃO	Formativa, feita pelo aluno (autoavaliação, pelos pares, pela professora).
RECOMENDAÇÕES	Variar a letra interdita, para obter maior diversidade de textos.
DURAÇÃO	90 minutos

PLANIFICAÇÃO DA 3ª ATIVIDADE CRIATIVA COM ALUNOS DO 7º ANO	
Professoras: Ano Letivo 2012/2013	
Diferenciação pedagógica- Grau de dificuldade: baixo	
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	Letra Imposta Produção de texto a partir de técnicas de seleção: criação de um texto com uma letra ou fonema impostos, obrigatórios em quase todas as palavras (excetuando os verbos, as preposições e as conjunções).
OBJETIVOS	Exercitar as articulações mínimas da língua (palavras) e a criatividade, através da escolha do léxico e da construção de frases.
PROCEDIMENTOS	Os alunos selecionam a letra ou o fonema e organizam, escrevem e aperfeiçoam o texto em função das sugestões da professora. Os resultados obtidos são colocados em comum, através da leitura (ou outro meio).
AVALIAÇÃO	Formativa: Realizada de forma construtiva por todos os intervenientes na Oficina.
RECOMENDAÇÕES	Proporcionar aos alunos o contacto visual com este tipo de textos (observar primeiro para fazer depois)
DURAÇÃO	90 minutos

PLANIFICAÇÃO DA 4ª ATIVIDADE CRIATIVA COM ALUNOS DO 7º ANO	
Professoras: Ano Letivo 2012/2013	
Diferenciação Pedagógica Grau de dificuldade: Baixo	
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	Exercício de escrita do nonsense: porquês vulgares/respostas extraordinárias. A atividade consiste em formular perguntas sobre fenómenos corrente/quotidianos e em imaginar para elas respostas fantásticas.
OBJETIVOS	Possibilitar diferentes modos de lidar com a escrita e levar os alunos a experienciar virtualidades lúdicas da língua.
PROCEDIMENTOS	Atribuir a cada aluno uma pergunta sobre um fenómeno corrente/quotidiano. Em 5 minutos, o aluno deverá dar uma resposta que não seja óbvia, uma resposta inusitada. Ex: Por que é que o mar é salgado?/-porque está mal temperado. Ex: Por que é que Saturno tem muitos anéis?/Porque tem muitos dedos. Recolher as perguntas e respostas e coligi-las num só texto.
AVALIAÇÃO	Pelo grupo, através da expressão organizada das opiniões.
RECOMENDAÇÕES	Permitir que o aluno aperfeiçoe a sua resposta, em função da opinião da professora e/ou colegas.
DURAÇÃO	Aula de 90 minutos

PLANIFICAÇÃO DA 5ª ATIVIDADE CRIATIVA COM ALUNOS DO 7º ANO	
Professora: Ano Letivo 2012/2013	
Diferenciação Pedagógica- Grau de dificuldade: médio-elevado	
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	No âmbito da escrita do <i>nonsense</i> , propor a formulação de pares extravagantes , ou seja, fazer a coleção de pares de nomes que possam parecer masculino/feminino, não o sendo. Ex. cigarro/cigarra. Após a escolha do par, escreve-se a sua história.
OBJETIVOS	Exercitar as articulações mínimas da língua (palavras) e a criatividade, através da escolha do léxico e da construção de frases.
PROCEDIMENTOS	Os alunos propõem individualmente coleções de pares. Depois de aprovados, redigem, em verso ou em prosa, a história desse par. Trabalho sujeito a aperfeiçoamento, orientado pela professora.
AVALIAÇÃO	Formativa, através de sugestões construtivas do grupo.
RECOMENDAÇÕES	A professora proporciona previamente textos obtidos por meio desta técnica de autores portugueses (dando a oportunidade de os alunos observarem primeiro para realizar depois). As realizações com mais qualidade devem ser objeto de divulgação.
DURAÇÃO	45 minutos

PLANIFICAÇÃO DA 6ª ATIVIDADE CRIATIVA COM ALUNOS DO 7º ANO	
Professoras:	Ano Letivo 2012/2013
Diferenciação Pedagógica- grau de dificuldade: médio	
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	Exercício de escrita do nonsense: perguntas e respostas desencontradas. 1º Grupo de alunos: cada aluno elabora uma pergunta iniciada por Quem é? ou O que é? 2º grupo de alunos: cada um imagina uma resposta iniciada por É...
OBJETIVOS	Possibilitar diferentes modos de lidar com a escrita e levar os alunos a experienciar virtualidades lúdicas da língua.
PROCEDIMENTOS	Constituir dois grupos de alunos. 1º Grupo de alunos: cada aluno elabora uma pergunta iniciada por Quem é? ou O que é? 2º Grupo de alunos: cada um imagina uma resposta iniciada por É... No final, segundo uma ordem a definir e não anunciada, vão sendo lidas e registadas- uma pergunta e uma resposta (des) encontradas.
AVALIAÇÃO	Pelo grupo, através da expressão organizada das opiniões.
RECOMENDAÇÕES	Permitir que o aluno aperfeiçoe a sua pergunta ou resposta, em função da opinião da professora e/ou colegas.
DURAÇÃO	45 minutos

PLANIFICAÇÃO DA 7ª ATIVIDADE CRIATIVA COM ALUNOS DO 7º ANO	
Professora: Ano Letivo 2012/2013	
Diferenciação Pedagógica- Grau de dificuldade: médio	
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	<p>Produção de texto- Cadáver Esquisito. Esta expressão é uma tradução livre do nome do jogo coletivo <i>Cadavre exquis</i>, inventado pelos surrealistas.</p> <p>Propõe-se uma variante deste jogo que poderá ser denominada “respostas incoerentes”. Consiste na utilização da técnica baseada na escrita de um texto por vários autores, que contribuem para um resultado final surpreendente para todos.</p>
OBJETIVOS	Exercitar articulações da língua (palavras: nome, adjetivo, outros) e a criatividade aplicada à escolha do léxico e à construção de frases.
PROCEDIMENTOS	<p>Os alunos escrevem individualmente, em tiras de papel, 8 perguntas segundo o modelo seguinte:</p> <p>O que é um (a) + Nome + adjetivo?</p> <p>Escrevem depois individualmente, noutras tiras de papel, 8 frases segundo o modelo seguinte:</p> <p>É um(a) +nome + outros elementos</p> <p>Finalmente são lidas as perguntas e escolhidas as respostas mais inesperadas e metafóricas para cada pergunta colocada. Depois de escolhido o par pergunta/resposta, os alunos escrevem esse texto no caderno e assim sucessivamente para todos os pares perguntas/respostas escolhidos.</p>

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

AVALIAÇÃO	Formativa (por todos os participantes na Oficina).
RECOMENDAÇÕES	<p>O professor deverá exemplificar, utilizando de preferência, textos escritos por outros alunos do mesmo ano de escolaridade.</p> <p>Deverá orientar os alunos no sentido de obter perguntas e respostas progressivamente originais.</p>
DURAÇÃO	45 minutos

PLANIFICAÇÃO DA 8ª ATIVIDADE CRIATIVA COM ALUNOS DO 7º ANO	
Professoras: Ano Letivo 2012/2013	
Diferenciação Pedagógica- Grau de dificuldade: Médio	
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	Exercício de escrita projetiva: Retrato chinês. Os alunos fazem o seu auto- retrato ou o retrato de outra pessoa, justapondo pelo menos 6 frases com a seguinte estrutura: “ Se eu fosse um animal, seriaporque ...” Opções possíveis: árvore, casa, cidade, continente, meio de transporte, brinquedo, flor, fruto, um dos quatro elementos.
OBJETIVOS	Desenvolver capacidades essenciais ao trabalho de escrita (descrição),
PROCEDIMENTOS	Cada aluno escolhe, de entre as sugestões, ou ao seu critério, o objeto/ a entidade a retratar e em seguida, usando a estrutura dada, justapõe seis frases de modo a obter um retrato mais completo.
AVALIAÇÃO	Os textos são lidos e comentados pela turma. O professor parte desta experiência para explicitar algumas técnicas ligadas à descrição, permitindo o aperfeiçoamento dos textos.
RECOMENDAÇÕES	Permitir que o aluno observe um texto modelo, elaborado por outros alunos ou pela professora.
DURAÇÃO	Aula de 90 minutos

PLANIFICAÇÃO DA 9ª ATIVIDADE CRIATIVA COM ALUNOS DO 7º ANO	
Professoras: Ano Letivo 2012/2013	
Diferenciação Pedagógica- Gau de dificuldade: elevado	
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	“Metamorfose” Exercício de escrita projetiva , em que o aluno redige um texto imaginando o que faria se tivesse o poder de se transformar noutra ser vivo ou entidade: gigante, anão, borboleta, planta carnívora, caneta, perfume, chapéu, extraterrestre,...
OBJETIVOS	Desenvolver a imaginação, apelando à memória de conhecimentos anteriores e à expressão de uma outra identidade diferente da sua.
PROCEDIMENTOS	Da lista sugerida, cada aluno escolhe uma das opções, (ou outra a seu gosto) e redige um texto metamorfoseando-se. O texto deve obedecer à estrutura habitual (introdução, desenvolvimento e conclusão). A professora deverá auxiliar o aluno nas operações de aperfeiçoamento de texto: supressão, acrescentamento, substituição, deslocação de palavras ou de outros elementos. Após a reescrita, estes serão lidos em voz alta e sujeitos à apreciação do grupo.
AVALIAÇÃO	Pelo grupo, através da expressão organizada das opiniões.
RECOMENDAÇÕES	Proporcionar aos alunos o tempo necessário para a realização do exercício e seu aperfeiçoamento/reescrita, utilizando folha criada para o efeito.

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

DURAÇÃO	Aula de 90 minutos, podendo prolongar-se por mais uma aula de 45 minutos.
----------------	---

PLANIFICAÇÃO DA 10ª ATIVIDADE CRIATIVA COM ALUNOS DO 7º ANO	
Professora: Ano Letivo 2012/2013	
Grau de dificuldade: médio/elevado	
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	<p>Narrativa inspirada numa imagem (fornecida pelo professor) e de acordo com um guião.</p> <p>A atividade inicia-se com a observação de uma imagem (diferente de aluno para aluno) e seguidamente com a observação dos tópicos do Guião. Seguidamente, os alunos planificam, de acordo com os tópicos do guião, redigem e aperfeiçoam o texto. Depois da edição, procede-se à divulgação, através da leitura dos textos e posterior seleção para publicação no livro da escola: Manta de Retalhos.</p>
OBJETIVOS	Escrever um texto narrativo, integrando os elementos <i>quem, quando, onde, o quê, como</i> e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário, das personagens, ação e conclusão.
PROCEDIMENTOS	Os alunos dispõem de cerca de 15m para planificar (tarefa com carácter recursivo, passível de ser melhorada mais tarde);passam em seguida à textualização, mobilizando conhecimentos linguísticos e comunicativos; finalmente procedem à revisão/aperfeiçoamento de texto, repensando, com a ajuda da professora, sentidos, ideias, e procedendo às seguintes operações: substituir, acrescentar, retirar e deslocar.

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

RECOMENDAÇÕES	Proporcionar aos alunos o tempo necessário à realização de cada passo da tarefa. Recorrer à margem lateral da folha para assinalar os aspetos a corrigir.
DURAÇÃO	90 minutos

PLANIFICAÇÃO DA 11ª ATIVIDADE CRIATIVA COM ALUNOS DO 7º ANO	
Professoras: Ano Letivo 2012/2013	
Diferenciação Pedagógica- Grau de dificuldade: médio/elevado	
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	Exercício de escrita de uma narrativa, e construção de uma personagem, partindo de uma história incompleta: “Mania da contradição” ⁱⁱⁱ em que os alunos serão convidados a completar, selecionando as ideias, organizando-as e formalizando-as. Os alunos serão indiretamente convidados a desconstruir a imagem de um monstro, recorrendo a processos mentais (memória) e a perspetivar uma nova personagem, diferente da habitual (fornecendo informações inversas ao expectável).
OBJETIVOS	Desenvolver a imaginação apelando à memória de experiências anteriores e à expressão de uma identidade própria na conceção da personagem e sua caracterização
PROCEDIMENTOS	A professora deve dar orientações precisas quanto à tipologia textual, destinatário e metodologia de trabalho (selecionar ideias, organizá-las e escrevê-las). Posteriormente, os textos serão aperfeiçoados, de acordo com sugestões dos colegas e/ou professora. Finalmente, proceder-se-á à divulgação dos melhores textos.
AValiação	Formativa (autoavaliação e coavaliação)

RECOMENDAÇÕES	A professora deverá: <ul style="list-style-type: none">- dar orientações precisas quanto à extensão do texto (8 a 10 linhas);- propor soluções individuais, alternativas, deixando, no entanto, ao critério do aluno a opção do percurso a seguir;- valorizar o trabalho, mesmo que com erros, embora se solicite a sua correção (aperfeiçoamento de texto).
DURAÇÃO	Aula de 45 minutos

PLANIFICAÇÃO DA 12ª ATIVIDADE CRIATIVA COM ALUNOS DO 7º ANO	
Professoras: Ano Letivo 2012/2013	
Diferenciação Pedagógica-Grau de dificuldade: elevado	
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	Exercício de escrita enquadrado em modelos e sua subversão: cartas com destinatários extraordinários da ficção infantil: Branca de Neve, Gato das Botas, Cinderela, Lobo Mau, Capuchinho Vermelho, Madrasta da Branca de Neve; Pinóquio, etc.
OBJETIVOS	Desenvolver a imaginação apelando à memória de experiências anteriores e à expressão de uma identidade própria no pensar e no sentir, discernindo, de entre todas as possibilidades, as mais viáveis, combinando-as harmoniosamente.
PROCEDIMENTOS	Da lista sugerida, cada aluno escolhe um destinatário a quem vai dirigir a sua missiva. É dado um tempo limite para o aluno planificar, redigir e aperfeiçoar o seu texto. Após a reescrita, estes serão lidos em voz alta e sujeitos à apreciação do grupo.
AVALIAÇÃO	Pelo grupo, através da expressão organizada das opiniões.
RECOMENDAÇÕES	Proporcionar previamente aos alunos o contacto visual com este tipo de textos. Ex: Carta a Branca de Neve, de José Jorge Letria, Cartas aos Heróis, Ed. AMBAR (observar primeiro para fazer depois). Explicitar/relembrar a estrutura da carta.
DURAÇÃO	Aula de 90 minutos

PLANIFICAÇÃO DA 13ª ATIVIDADE CRIATIVA COM ALUNOS DO 7º ANO	
Professoras: Ano Letivo 2012/2013	
Diferenciação Pedagógica- Grau de dificuldade: elevado	
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	Exercício de escrita enquadrado no Grupo denominado por “Pré-histórias” ⁱⁱⁱ : Mapa de histórias . Exercício que consiste em criar uma personagem e - utilizando um mapa de histórias- conduzi-la de encruzilhada em encruzilhada, escolhendo um dos três caminhos que, sucessivamente, se lhe apresentam.
OBJETIVOS	Desenvolver a imaginação, apelando à capacidade de criar através de possibilidades, discernindo, de entre todas, as mais interessantes (para o aluno), para servirem de base a uma história.
PROCEDIMENTOS	Utilizando um mapa de histórias, o aluno escolhe uma personagem e condu-la de encruzilhada em encruzilhada, escolhendo um dos três caminhos que, sucessivamente, se lhe apresentam. Feitas as opções, os alunos redigem as histórias e aperfeiçoam os textos com a ajuda da professora, mobilizando pré-requisitos (Tempos verbais- Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo) e articuladores de discurso. Após a reescrita, estes serão lidos em voz alta e sujeitos à apreciação do grupo.
AVALIAÇÃO	Avaliação Formativa: <ul style="list-style-type: none">- Autoavaliação- Pelo grupo, através da expressão organizada das opiniões.

Como fazer de um aluno com NEE um escritor aprendiz

RECOMENDAÇÕES	Exemplificar, com um mapa de histórias diferente do facultado aos alunos, como se processa a escolha do percurso da personagem.
DURAÇÃO	Aula de 90 minutos

Fonte: Produção própria

ⁱ A divulgação pode ser feita oportunamente em qualquer momento da Oficina, se assim se justificar, como forma de exemplificação.

ⁱⁱ Proposta de Teresa Guedes, in *Composição-Oh-Não!* Lisboa *Caminho*, 1977; Coleção Caminho da Educação (Vide pagina 123)

ⁱⁱⁱ Segundo proposta de Margarida Leão e Helena Filipe in *70+ 7Propostas de Escrita Lúdica*, Língua Portuguesa, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico; Porto Editora