

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica de Professora Doutora Ana Matos e Professor Doutor Alberto Madrona Fernández

(Versão corrigida e melhorada após a sua defesa pública)

À minha família, por todo o apoio e colaboração

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Alberto Madrona Fernández, pela disponibilidade, sentido de humor e sentido crítico, sempre numa perspetiva de nos levar a fazer melhor

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Matos, pela recetividade e disponibilidade demonstradas

À minha orientadora, Professora Mónica Valadas, pela disponibilidade, acompanhamento, compreensão e por todo o apoio prestado

À Direção do Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra, em particular à Professora Helena Lourenço, pelo acolhimento na sua escola

À minha família, pelo apoio incondicional e pela constante motivação em momentos mais difíceis

ESCRITA CRIATIVA: ESTIMULAR A IMAGINAÇÃO E COMPETÊNCIAS DE ESCRITA NA AULA DE LE

MAURA CRISTINA BARBOSA DE CARVALHO

PALAVRAS-CHAVE: escrita, criatividade, escrita criativa, imaginação, competência de escrita, desenvolvimento cognitivo, aprendizagem da escrita, línguas estrangeiras, avaliação da escrita criativa

KEYWORDS: writing, creativity, creative writing, imagination, writing skill, cognitive development, learning how to write, foreign languages, creative writing assessment

RESUMO: O presente relatório visa explicar o que é a escrita criativa e de que forma este conceito pode ser levado até à aula de Língua Estrangeira, promovendo nos alunos o desenvolvimento da competência de expressão escrita, através de atividades inovadoras e motivadoras.

No primeiro capítulo, definir-se-ão os conceitos de escrita e de criatividade, ver-se-á de que forma a aprendizagem da escrita está relacionada com o desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens e quais as vantagens e desvantagens de desenvolver semelhante competência em contexto de sala de aula. Seguidamente, far-se-á uma abordagem ao conceito de Escrita Criativa, para posteriormente fazer uma análise de várias atividades de escrita criativa que podem ser postas em prática e de que forma poderão ser avaliadas.

No segundo capítulo, descrever-se-á o contexto socioeconómico do Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra, assim como os seus pontos fortes e fracos.

Por último, no terceiro capítulo, apresentaremos uma análise sobre a observação de aulas que realizámos e sua repercussão nas atividades de escrita criativa propostas na aula de LE.

ABSTRACT:

This report aims to explain what is creative writing and in what way this concept can be taken to a foreign language class, by promoting the development of the writing skill among students, through innovative and motivating activities.

In the first chapter, we will define the concepts of writing and creativity, we will see in what way the learning of the writing skill is related to the cognitive development of children and teenagers and what are the advantages and disadvantages of developing that skill in a class. After that, we will approach the concept of creative writing and then we will analyze several creative writing activities that can be put into practice and in what ways they can be evaluated.

In the second chapter, we will describe the socioeconomical context where the Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra is located, as well as its strengths and weaknesses.

Finally, in the third chapter, we will analyze our class observation and its impact on the creative writing activities that have been put into practice in the foreign language class.

ÍNDICE

Introdução.....	8
Capítulo 1: A fantasia da escrita ou a escrita da fantasia.....	10
1. 1. Os conceitos de escrita e criatividade	10
1.1.1. O conceito de escrita e sua importância no mundo de hoje.....	10
1.1.2. O conceito de criatividade	13
1.2. O desenvolvimento cognitivo nas crianças e nos jovens e a aprendizagem da escrita	15
1. 3. A expressão escrita na aula de LE: vantagens e inconvenientes	17
1. 4. O surgimento do conceito 'Escrita Criativa', sua definição e repercussão em contexto escolar	22
1.5. Como estimular a imaginação, desenvolvendo a competência de escrita na aula de LE.....	25
1.6. Como avaliar a escrita? E a escrita criativa?.....	30
1.7. Há lugar para a escrita criativa nos documentos orientadores?	33
Capítulo 2: Que escola? Que turmas?	35
2. 1. O Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra e seu entorno	35
2. 2. Caracterização das turmas.....	37
Capítulo 3: Da ponta do lápis ao papel	39
3. 1. Análise dos questionários aplicados aos alunos	39
3. 2. Reflexão sobre a observação de aulas e sua repercussão nas atividades de escrita criativa desenvolvidas.....	40

3. 3. As atividades de escrita criativa na aula de Inglês LE	
e seu relevo nos documentos orientadores.....	50
Conclusão	53
Referências bibliográficas	55
Anexo 1: Questionário sobre a escrita.....	i
Anexo 2: Questionário de autoavaliação de textos escritos.....	..ii
Anexo 3: Planificações	iii
Anexo 4: Tabela de correção de textos escritos.....	...xxii
Anexo 5: Amostra de contos escritos pelos alunos.....	... xxiii
Anexo 6: Grelhas de avaliação de textos escritos xxxi
Anexo 7: Grelha de avaliação do processo de escrita criativa xxxiii
Anexo 8: Ficha de trabalho sobre poemas visuais xxxiv

Introdução

A capacidade de expressão escrita é, porventura, uma das mais complexas, a que percentualmente aprendem menos pessoas no mundo e a que se utiliza menos no dia-a-dia. Para quê dedicar, então, este relatório a um tema aparentemente menos relevante do que outros?

Acontece que a escrita é (ainda) a atividade mais frequente durante toda a escolaridade portuguesa e a avaliação dos alunos passa, essencialmente, por ela. Os alunos escrevem em quase todas as disciplinas e são avaliados com base apenas nas suas produções escritas à maior parte delas, ou seja, para ter sucesso na avaliação o aluno terá que saber escrever. Para além disto, a capacidade de saber escrever revela-se preponderante numa sociedade letrada, em que o acesso à informação e ao conhecimento científico é cada vez mais do domínio de todos.

Se pensarmos a um nível mais abrangente, no mundo do trabalho, constatamos que em vários setores, mais do que a capacidade de saber escrever, se valoriza também a capacidade de resolver problemas no imediato, no domínio da administração, por exemplo, ou a capacidade de ter ideias novas no domínio da economia ou da indústria, sendo necessário encontrar pessoas que cumpram estes requisitos, que sejam de alguma forma criativas.

Com todo o mencionado, preocupa-me cada vez mais, quer enquanto mãe, quer enquanto docente, o (in)sucesso escolar das nossas crianças e jovens, tendo sentido já inúmeras vezes na aula a sensação de desconforto e de bloqueio de alguns alunos quando lhes é pedido que escrevam sobre determinado assunto. Apesar de estarem familiarizados com semelhantes pedidos por parte dos professores, o facto de ter que encarar uma página em branco poderá revelar-se assustador, para alunos com dificuldades de aprendizagem, resistência às línguas estrangeiras ou mesmo ao ato de escrita em si.

Pretende-se, pois, que este trabalho sirva de reflexão relativamente à minha prática letiva, com o objetivo final de ajudar os alunos a dominar melhor a competência de expressão escrita em LE, fornecendo-lhes ferramentas e indicando-

lhes estratégias que permitam estimular a imaginação e ultrapassar dificuldades muitas vezes existentes na hora de escrever.

Capítulo 1: A fantasia da escrita ou a escrita da fantasia

1. 1. Os conceitos de escrita e criatividade

1.1.1. O conceito de escrita e sua importância no mundo de hoje

O uso do alfabeto, que é hoje em dia a forma de escrever mais difundida no mundo, tem uma longa tradição que remonta à Antiguidade, em que as primeiras escritas alfabéticas datam da primeira metade do segundo milénio a.C., segundo Harold Haarman (2001). Já Daniel Cassany (1999) considera que a escrita nasceu cerca de 3500 a.C, Jeremy Harmer (2004) há 5500 anos atrás, enquanto que William Grabe e Robert Kaplan (2009) apontam para a existência da escrita desde há 6000 anos, o que nos revela alguma divergência entre os vários autores. O que é certo é que, em algumas partes do mundo, escreve-se hoje seguindo o mesmo princípio gráfico que se seguia há milhares de anos atrás, como é o caso da China, por exemplo.

Contudo, de todas as línguas vivas do mundo, num total de 5.103, segundo Charles E. Grimes, citado por Haarman (2001), apenas se escreve em 13% delas. Tal parece insignificante mas acontece que só as comunidades linguísticas do chinês, inglês, espanhol, russo, hindu e alemão representam por si cerca de metade da população da terra, o que significa que a cultura escrita se encontra difundida entre a maioria dos habitantes do mundo e que se escreve muito, um pouco por toda a parte.

Como podemos, então, definir o ato de ‘escrever’? E ‘escrita’?

Segundo o *Dicionário de Língua Portuguesa* da Porto Editora¹, ‘escrever’ significa, entre outros,

1. *representar por meio de caracteres gráficos*
2. *fazer a representação gráfica de uma palavra de acordo com as regras de ortografia*
3. *passar a escrito; registar*

¹ <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/escrita> consultado em 04-06-2015

4. *utilizar um determinado sistema de escrita*

5. *comunicar por meio da escrita (por carta, e-mail, etc.)*

6. *compor (uma obra literária); redigir*

Já o conceito de escrita é definido como:

1. *representação do pensamento e da palavra por meio de sinais convencionais*

2. *conjunto de caracteres adotado num determinado sistema de representação gráfica*

3. *técnica de representação por meio de sinais convencionais*

4. *aquilo que se escreve*

5. *modo pessoal de expressão escrita; estilo*

6. *exercício para desenvolver a caligrafia*

Se atentarmos na etimologia da palavra ‘escrever’, constatamos que em muitos idiomas a palavra reflete o sentido de ‘gravar’: tal é o caso da palavra inglesa ‘write’ que corresponde ao nórdico ‘rita’ (gravar) ou da palavra alemã ‘schreiben’ (em latim ‘scribere’) que originalmente tinha esse mesmo significado. Estes termos mostram-nos que existiu, na sua base, uma relação muito estreita entre a pintura e a escrita, o que faz todo o sentido se pensarmos que a escrita é um sistema de signos gráficos utilizados para comunicar as ideias. Já no seu *E-Dicionário de Termos Literários*², Carlos Ceia aponta as origens da palavra ‘escrita’ como derivada do italiano ‘scrittta’, termo que normalmente é reconhecido no campo da literatura como o modo de existência material ou espacial da linguagem ou então como a representação do texto impresso ou manuscrito.

A mudança de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação fez aumentar a importância da escrita na educação, na vida diária e em cada vez mais profissões. Através da escrita, nós criamos, armazenamos e comunicamos

²http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=1014&Itemid=2 consultado em 04-06-2015

conhecimento, desenvolvemos projetos e geramos a base para a tomada de decisões. David Oakey e David R. Russell (2014) também vêm o importante papel da escrita numa sociedade em constante mobilidade, em que inesperados “boundary crossings” (cruzamentos de fronteiras) fazem com que seja urgente, em algum momento da vida, escrever algo de forma imprevista.

Nesta mesma linha de pensamento, Cassany (1999:13) afirma que “estamos abocados a escribir”, dado que vivemos numa sociedade alfabetizada, em que não só não se pode pretender viver sem a escrita, como também a nossa própria mente pensa através de signos gráficos e a nossa comunidade se move por impulsos discursivos visuais. Segundo ainda este autor, um escrito é um facto claramente cultural, inventado pelas pessoas para melhorar a sua organização social. Cada atividade de escrita é um ato contextualizado que tem lugar em determinadas circunstâncias temporais e espaciais e com uns interlocutores concretos, que partilham um código comum e que pertencem possivelmente a uma mesma comunidade linguística. É este mesmo código partilhado que faz com que o processo de escrita seja um processo aberto e dinâmico, uma vez que a mensagem não está armazenada no texto, mas é antes elaborada através dos conhecimentos prévios dos interlocutores.

Escrever é, pois, uma tarefa complexa, que vai muito além da resolução de dúvidas ortográficas ou de redação. Cassany (1999:39) defende mesmo que “escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición”; daí muitas pessoas experienciam este processo como penoso ou entediante. Principiantes, assim como escritores experientes, têm que ‘lutar’ para encontrar as palavras e expressões certas, a forma e o conteúdo mais convincentes. Esta fenda entre a importância da escrita e a competência de quem escreve faz Eva-Maria Jakobs e Daniel Perrin (2014:1) levantar a questão de como é que a “text production can be conceptualized, taught, and learned.” Se a escrita é tão relevante e complexa, importará saber como ensiná-la e saber aprendê-la.

1.1.2. O conceito de criatividade

O estudo da criatividade, assim como o próprio termo, são muito recentes. Só a partir do final dos anos 50, com o psicólogo americano Joy Paul Guilford, se começam a fazer estudos e relatórios sobre este tema, baseados em análises factoriais. Contudo, já anteriormente tinham sido colocadas várias hipóteses, não verificadas através da experiência.

Uma definição do conceito apresentada por Paul S. Weisberg e Kayla J. Springer (1973), diz-nos que a criatividade funcional é a capacidade de produzir, numa situação dada, composições, ideias ou produtos que são essencialmente novos.

Para Guilford (1973), a criatividade aparece numa conduta que inclui atividades como a invenção, a elaboração, a organização, a composição e a planificação, ou seja, os indivíduos que demonstrarem este tipo de comportamento serão considerados como criativos.

Já Norman A. Sprinthall e W. Andrew Collins (2003) a definem como “a capacidade de criar coisas novas e invulgares, ou de encontrar soluções engenhosas e raras para os problemas.”

É, contudo, a definição apresentada por Rob Pope (2005:52) que nos parece soberba, pela criatividade que revela. Na sua opinião, “creativity is extra/ordinary, original and fitting, full-filling, in(ter)ventive, co-operative, un/conscious, fe<>male, re...creation.” A criatividade pode ser algo vulgar ou extraordinário, pode fazer-nos sentir preenchidos no nosso âmago, pode ser inventiva e ao mesmo tempo interventiva, na medida em que tem uma influência perante os demais, pode ser um processo individual ou colaborativo, pode ser consciente ou inconsciente, pode surgir na mulher ou no homem, pode ser uma criação ou o recriar de algo já existente.

Para Ken Robinson (2011), ser criativo envolve não só o brincar com as ideias, como também “working in a highly focused way on ideas and projects, crafting them into their best forms.”

Dadas estas definições de ‘criatividade’, parece-nos aqui importante voltar a Guilford (1973) e às suas noções de pensamento convergente e divergente, analisando a sua relação com a criatividade, por um lado, e com o sucesso escolar, por outro. O

pensamento divergente será aquele que está mais associado ao conceito de 'criatividade', uma vez que o indivíduo busca em diferentes direções, não havendo uma conclusão ou uma resposta única. Quanto ao conceito de pensamento divergente, Alain Beaudot (1974) vai retomá-lo concluindo que existe uma correlação entre aquele e o sucesso escolar, visto que uma das condições deste tipo de pensamento é a capacidade de organizar a informação e a tentativa de arriscar, de experimentar. Contudo, será que o sistema de ensino encoraja o desenvolvimento do pensamento criativo? Será que a imaginação é ainda tratada como "*parente pobre*" (Gianni Rodari, 1993:193) em detrimento da atenção e da memória?

Estamos de acordo com Guilford (1973) quando ele afirma que o nosso objetivo principal, enquanto professores, é de ensinar os alunos a pensar, de acordo com a sua teoria do pensamento divergente, ou seja, de os ensinar a colocar várias hipóteses, a procurar algo novo. A ser assim, deveríamos encontrar bastantes manifestações de criatividade em alunos diplomados, o que nem sempre se verifica. Guilford coloca, então, em questão se sabemos como ensinar os alunos a pensar, se temos formação específica sobre a natureza do pensamento, para evitarmos incongruências como a promoção do pensamento, por um lado, e a aplicação de questões de exame que promovem apenas o conhecimento dos factos, por outro. Robinson (2011) também desenvolve o seu pensamento nesta linha de raciocínio ao afirmar que a educação é um processo contraditório, uma vez que deveria ser facilitadora do desenvolvimento da criatividade mas que, pelo contrário, tende a inibir a descoberta ou o desenvolvimento desse mesmo talento.

Focando-nos no contexto escolar, haverá uma relação entre criatividade e inteligência ou criatividade e hereditariedade/meio social?

Jacob W. Getzels e Philip W. Jackson (1973) fazem uma distinção entre o adolescente criativo e o adolescente inteligente, em que alguns destes adolescentes obtiveram um resultado muito bom em testes de criatividade mas menos bom em testes de inteligência (e vice-versa). A ser assim, parecerá não haver uma relação direta entre criatividade e inteligência, ou seja, qualquer aluno, independentemente de apresentar melhores ou piores resultados escolares, poderá ter manifestações de criatividade. Restará saber o que esteve na origem dos bons resultados obtidos nos

testes de inteligência, ou seja, que tipo de respostas foram dadas, se respostas convergentes, expectáveis ou, por outro lado, respostas que poderiam apelar a um sentido mais crítico e de busca de soluções para determinados problemas.

Com Donald W. MacKinnon (1973) é-nos apresentada a questão da influência da hereditariedade e/ou do meio social no desenvolvimento do talento criativo. Este autor concluiu, através dos seus estudos, que as pessoas criativas tiveram, na sua infância, ocasião de desenvolver um sentimento de autonomia pessoal, consequência da confiança e liberdade que lhes foi proporcionada pelos seus pais, revelando uma abertura maior quanto à expressão dos seus sentimentos e emoções e, consequentemente, uma maior criatividade. Contudo, “all people have creative abilities and we all have them differently” (Robinson, 1999:7), pelo que veremos no subcapítulo 1.5. como podemos estimular essa capacidade criadora nos alunos.

1.2. O desenvolvimento cognitivo nas crianças e nos jovens e a aprendizagem da escrita

Em qualquer trabalho relacionado com a escrita, neste caso em particular com a escrita criativa, cremos ser primeiramente importante perceber como aprendemos a escrever e, para isso, como funciona o nosso cérebro em termos de desenvolvimento cognitivo. Até ao século XIX, pensava-se que funcionava como um todo. No entanto, a teoria do neurocientista americano Paul MacLean, veio confirmar que o nosso cérebro se pode dividir verticalmente em três ‘pisos’³. Temos um primeiro cérebro, chamado ‘reptiliano’, que assegura a sobrevivência do corpo, sendo a ele que chegam as primeiras informações, através dos cinco sentidos; o segundo cérebro mamífero é o do sistema límbico, o qual desempenha um papel central na afetividade, na memória, no humor e na aprendizagem; e o terceiro cérebro (córtex cerebral), o qual se encontra dividido em hemisfério esquerdo e direito e onde se encontram as consideradas faculdades humanas superiores, ou seja, a inteligência abstrata, o gosto pelas artes, pelas ciências e pela lógica, entre outros.

³ http://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_do_c%C3%A9rebro_trino consultado em 11-05-2015

Qual o porquê deste capítulo relacionado com a medicina num trabalho sobre a escrita? O leitor poderá facilmente antecipar a resposta se pensarmos que o sistema límbico tem um papel de filtração deveras importante: no caso de alguém que tenha sido vítima de uma emoção forte, por exemplo, a comunicação não consegue alcançar o córtex superior. Ora, em pedagogia, tal poderá ser transportado para a sala de aula: um aluno que não gosta do professor mais dificilmente irá aprender, o que faz com que se assuma como primordial a criação de um ambiente de afetividade entre docente-alunos, alunos-docente e alunos-alunos para que a aprendizagem surta efeito.

O que é mais, a distinção entre hemisfério esquerdo e direito veio também alertar, neste caso prático, os docentes, que deverão encontrar na sua prática letiva métodos que permitam aos ‘cérebros esquerdos’ ser mais imaginativos e, por outro lado, métodos que permitam aos ‘cérebros direitos’ ser mais metódicos e rigorosos.

Para além das teorias sobre a constituição do cérebro, cremos ser importante referir a contribuição que a teoria de Lev Vygotsky (2000; 1.ªed. 1934) veio trazer, pela sua conceção sociocultural da linguagem. Este autor considera que o desenvolvimento do pensamento não é só determinado pela linguagem, como também pela experiência sociocultural da criança. Um fator importante para o surgimento do pensamento conceitual são as tarefas com que o jovem se depara ao ingressar no mundo cultural, profissional e cívico da vida adulta, o que faz com que o meio ambiente desempenhe um papel fundamental ao apresentar-lhe essas tarefas, estimulando o seu intelecto e fazendo com que o seu raciocínio atinja os estágios mais elevados. Também Roslyn Arnold (1991) vê o desenvolvimento da escrita como o resultado de uma ligação estreita entre a psique do escritor e o ambiente, incluindo aqui a relação com os outros.

Tendo em conta a teoria de MacLean sobre a divisão do nosso cérebro e a importância do meio sociocultural no que diz respeito à aquisição da linguagem, será interessante vermos como é que a criança adquire a competência de expressão escrita. Ao contrário da fala, que é adquirida naturalmente, a aprendizagem da escrita pode representar uma fase mais árdua, existindo, por vezes, uma desfazagem de 6 a 8 anos entre a idade real da criança e a sua idade linguística. Uma dessas dificuldades reside no facto de a escrita ser “a fala em pensamento e imagens apenas, carecendo das

qualidades musicais, expressivas e de entoação da fala oral.” (Vygotsky, 2000:123) Para além disso, a escrita possui também uma qualidade abstrata, uma vez que é uma fala sem interlocutor, dirigida a alguém ausente ou imaginário, daí a fraca motivação que a criança poderá sentir ao não ver a utilidade desse processo.

Contudo, já na adolescência, o jovem irá encontrar-se dotado do pensamento conceitual, sendo que devemos aproveitar esta fase da vida que, segundo Stanley Hall, citado por Sprinthall e Collins (2003:15) “é tão sensível aos melhores e mais sábios esforços dos adultos” para incutir nos jovens o gosto pela escrita e o reconhecimento da sua utilidade.

1. 3. A expressão escrita na aula de LE: vantagens e inconvenientes

Antes de nos debruçarmos sobre os prós e contras da promoção de exercícios de expressão escrita (no seu geral ou de escrita criativa) nas aulas de LE, é necessário ter consciência de que não existe um único conjunto de competências de escrita que defina a escrita universalmente, ou seja, existem vários modos de praticar a escrita e, segundo o sistema educativo, é valorizado um conjunto particular de práticas. Assim sendo, nem todos os alunos (especialmente os alunos imigrantes, cada vez em maior número nas salas de aula portuguesas) terão praticado as estruturas valorizadas no sistema educativo em questão. O que é mais, considerando que a aprendizagem da fala se faz de forma natural e sem esforço, já as dificuldades que muitas crianças e jovens enfrentam na escrita são bastante pronunciadas.

Creemos ser primeiramente importante refletir um pouco sobre a nossa prática letiva, pensar em que tipo de professores somos e como costumamos levar a escrita até às nossas aulas. Quer Lourdes Díaz e Marta Aymerich (2003:10), quer Cassany (2005:9), nos propõem um breve questionário de auto-reflexão, interessando-nos particularmente o proposto por este último, uma vez que a análise dos resultados obtidos dá uma ideia sobre se estamos a desenvolver a escrita como instrumento de reforço da oralidade, como capacidade comunicativa real, com enfoque nos processos cognitivos ou ainda com enfoque no conteúdo.

Ainda assim, sendo que nenhum dos resultados obtidos no questionário corresponderá ao método ideal, importa pensar em que tipo de alunos estamos perante e para quê, com que objetivo, lhes vamos propor determinada produção escrita. As perguntas propostas por Cassany (2005:53) revelam-se bastante esclarecedoras, no sentido de nos ajudar a refletir sobre o nosso público-alvo.

Tal como mencionado na introdução, os alunos inseridos no sistema educativo português, ainda que provenientes de várias culturas (algumas das quais com um alfabeto diferente do latino), passarão inevitavelmente por um processo avaliativo centrado na expressão escrita. Para além do mais, o facto de vivermos numa sociedade letrada, obriga-nos a escrever, ainda que de forma inconsciente. Não podemos nunca esquecer, contudo, que os alunos estarão a escrever numa LE, pelo que importará primeiro tentar responder a algumas perguntas básicas, segundo propõe Cassany (2005:44): comportamo-nos de igual modo ao escrever em LE do que em língua materna?; a experiência de escrita em língua materna, bem como os processos cognitivos adquiridos, transferem-se para a LE?; que implicações têm estes aspetos no ensino da escrita em LE ?

Relativamente à primeira pergunta, o processo de composição em LE é semelhante ao da língua materna, quer para o caso de escritores experientes ou inexperientes. O que acontece é que o menor conhecimento da LE vai exigir ao redator uma maior dedicação e mais tempo na elaboração linguística.

Quanto à segunda, considera-se que os redatores mais experientes aproveitam os seus conhecimentos em língua materna e que os transferem para a LE. Importa salientar, contudo, que o ensino da língua materna assenta numa tradição muito linguística, o que poderá dificultar o processo de escrita em LE uma vez que, estando muito focados em regras gramaticais e em questões formais, os alunos não estarão tão atentos a questões de conteúdo, significado ou até mesmo pragmáticas.

No que se refere à terceira pergunta, será importante aprender a escrever géneros escritos implicando a sua planificação, textualização e revisão, sendo que as tarefas de expressão escrita na aula de LE deverão facilitar a realização destes processos cognitivos.

Tendo como base o enfoque comunicativo no ensino da expressão escrita, devemos, segundo as autoras Azucena Hernández e Anunciación Quintero, “considerar el texto escrito como una unidad que toma significado en un contexto situacional concreto” (2001:73). O ensino da escrita baseado neste enfoque apresenta, então, quatro pressupostos: os alunos deverão não só familiarizar-se com tipologias textuais reais diversas (apercebendo-se das diferenças entre elas); deverá ser atribuído um significado social à atividade de escrita proposta, criando um contexto comunicativo real com objetivos e recetores definidos; deverá ser dado especial ênfase às necessidades comunicativas do aluno; e as atividades de escrita propostas deverão ser globais, reais e completas de forma a reproduzir o mais fielmente possível os contextos comunicativos quotidianos.

Contudo, devemos acrescentar a estes pressupostos os processos cognitivos que estão por detrás da composição de textos escritos e que são, segundo Cassany (2005: 42,43): planificação (inclui toda a atividade destinada a elaborar configurações mentais do texto pretendido); textualização (inclui toda a atividade linguística destinada a elaborar o produto escrito); revisão (inclui a avaliação do material planificado e textualizado para determinar se cumpre as funções previstas e melhorá-lo). Todos estes processos estariam encadeados por um mecanismo metacognitivo de ‘monitorização’ ou ‘controlo’, em que o autor regula o seu próprio processo de composição.

No entanto, a investigação de Cassany (2005) demonstra que os alunos (e são eles o nosso foco enquanto estudantes de uma LE) caracterizam-se precisamente pelo contrário: costumam ter atitudes e conceções simples ou erróneas sobre a comunicação escrita, preocupando-se muitas vezes em preencher a página sem prestar atenção às necessidades do leitor e/ou ao objetivo do seu texto. Ironicamente, no caso da escrita apressada proposta no subcapítulo 1.5. por Louis Timbal-Duclaux (2004), tal não será visto como um problema, mas sim uma vantagem.

Ainda assim, se ambicionamos que os nossos alunos se tornem escritores mais experientes, será necessário, em certa medida, fazer com que os mesmos tenham consciência dos processos de planificação, textualização e revisão e que os vão automatizando aquando da produção de qualquer texto escrito.

Posto isto, quais são as vantagens e inconvenientes da escrita na aula de LE?

Uma das vantagens do processo de escrita que nos parece fundamental pela sua transversalidade reside no facto de que aprender a escrever transforma a mente de quem escreve, desenvolvendo novas capacidades intelectuais, tais como a análise ou o raciocínio lógico, o que conduzirá à formulação de novas opiniões ou ideias que não existiam antes de se iniciar a atividade de escrita. Tal como diz Arnold (1991:14), o maior valor da escrita “to individuals is in the capacity of composing processes to integrate and express some of the thoughts, feelings and impressions which flow in the human mind.” Também Isabel Iglesias vê este desenvolvimento da competência existencial ao afirmar que a escrita criativa ajuda a “desarrollar de manera combinada competencias generales, como la competencia existencial y competencias comunicativas.” (2010:444)

A acrescentar a este facto, ajuda-se a atividade de escrita proposta for cooperativa, uma vez que permite verbalizar os problemas da composição, falar sobre a língua e distribuir entre os colegas as várias tarefas da gestão textual. Harmer (2004) aponta também a escrita colaborativa como um modo de encorajar quer o rascunho, quer a reflexão ou a revisão. Este autor sublinha ainda que a escrita encoraja os alunos a focar-se sobre a língua e o seu uso, uma vez que vão refletindo sobre ela à medida que escrevem e vão resolvendo problemas à medida que vão surgindo.

Outra das vantagens, que é simultaneamente uma função da escrita, é que esta supera a volatilidade da oralidade, na medida em que permite guardar informação sem limite de quantidade ou duração. Devido a este mesmo carácter permanente, a escrita possibilita a organização da informação. Também em comparação com a oralidade, a escrita permite-nos beneficiar de mais tempo, uma vez que temos a oportunidade de planificar e modificar quantas vezes quisermos o que finalmente aparecerá como produto final.

A escrita possui ainda uma função estética ou lúdica, o que nos parece ser outra das vantagens. O humor, a beleza, a paródia, o sarcasmo ou a ironia da escrita são fontes de prazer. A ser assim, e segundo o que nos diz Leitão (2008) “a prática continuada da escrita criativa pode permitir aos estudantes a noção de que o mundo que habitamos não tem que ser, necessariamente, tal como se nos apresenta.”

Contudo, levar a cabo uma atividade de produção escrita numa aula de LE poderá acarretar alguns problemas, a começar pela ‘falta de tempo’ de que se queixam (nos queixamos) muitos docentes, uma vez que também na opinião de Sharon Reimel de Carrasquel “teaching writing skills is a time consuming process”. (1998:11) 45, 60 ou 90 minutos de aula não serão suficientes para levar a cabo todo o processo, sobretudo para escritos mais extensos que oferecem aos alunos um nível de exigência mais elevado. A produção escrita sobre a página é uma tarefa lenta, se compararmos com a fala ou com a velocidade do nosso pensamento.

Segundo Timbal-Duclaux (2004), escrever apresenta uma tripla dificuldade. Uma dificuldade ‘material’ no início (encontrar as ideias e as palavras, transformando-as em frases), seguida de uma dificuldade ‘psicológica’ (escrever é entrar em relação com o Outro) e, por fim, de uma dificuldade ‘neurológica’ (em que a capacidade de escrever faz apelo a dois cérebros simultaneamente opostos e complementares – o direito, mais criativo; e o esquerdo, mais crítico). Essa dificuldade material poderá estar, a nosso ver, ligada ao facto de vivermos numa sociedade que nos apresenta cada vez mais a informação já ‘feita’, pronta a consumir, o que faz com que não seja necessário muito esforço da nossa parte em construí-la.

Outras desvantagens do recurso a uma atividade de expressão escrita residem na crença de que a escrita está a perder terreno, por se associar a uma tradição literária ou filológica ou de que se está a transformar numa ferramenta antiquada e obsoleta, face às novas tecnologias, o que leva os docentes a recorrer a mecanismos de motivação extrínseca para levar a cabo o pretendido. Importará, pois, fazer com que, em algum momento, a escrita dita ‘tradicional’ se possa converter numa escrita digital, aproveitando para isso o desenvolvimento da tecnologia informática e as várias ferramentas que as escolas nos oferecem nesse sentido, para que a motivação dos alunos aumente.

Constatamos, então, que a promoção da competência de expressão escrita apresenta mais vantagens do que desvantagens. Para além do mais, as poucas desvantagens que apresenta poderão ser facilmente anuladas: quanto à questão da falta de tempo ou à visão da escrita como atividade obsoleta, as novas tecnologias poderão ser, como mencionado no parágrafo anterior, um grande aliado de

professores e alunos, quer em ambiente de sala de aula, quer em casa – os alunos usam frequentemente os seus telemóveis, computadores ou tablets, pelo que não lhes custaria realizar qualquer atividade que fizesse recurso à sua utilização, desde que apresentada de forma criativa e inesperada. Quanto à dificuldade material de que fala Timbal-Duclaux (2004), veremos mais à frente neste relatório (subcapítulo 1.5.) estratégias criativas para ultrapassar esse obstáculo.

1. 4. O surgimento do conceito ‘Escrita Criativa’, sua definição e repercussão em contexto escolar

O conceito ‘Escrita Criativa’ é, tal como o conceito de criatividade, uma expressão relativamente recente, tendo desenvolvido primeiramente a sua identidade enquanto disciplina no contexto anglo-saxão, sobretudo nas universidades norte-americanas, nos anos 30, em oposição aos Estudos Ingleses, ou seja, a uma tradição mais académica ou literária. Já no contexto australiano, por exemplo, só surge em 1960, em simultâneo com a introdução da Teoria Literária nas universidades australianas. Em 1970 aparece, na Universidade de East Anglia (Inglaterra)⁴, o primeiro Mestrado em Escrita Criativa, estabelecido pelos romancistas Malcolm Bradbury e Angus Wilson, seguindo-se, em 1987, o primeiro Doutoramento na mesma área. Contudo, existe alguma crítica quanto ao ensino da Escrita Criativa nas universidades, segundo Paul Dawson (2005). Por um lado, estes cursos poderão dar falsas esperanças a futuros escritores, embora a maioria dos licenciados nesta área não se torne escritor. Por outro lado, a Escrita Criativa é culpabilizada por produzir demasiados autores, sendo ainda criticada por se apresentar como uma alternativa mais ligeira aos Estudos Literários, o que reflete a preocupação de poder carecer de rigor científico.

Quanto à entrada do conceito nas escolas americanas, tal surgiu enquanto reação contra as instruções mecânicas que eram dadas na composição em Língua Inglesa que prevalecia nas escolas secundárias americanas. O objetivo educacional desta reação era o de desenvolver nas crianças o espírito criativo, com vista ao seu

⁴ <https://www.uea.ac.uk/literature/creative-writing> consultado em 13-05-2015

desenvolvimento pessoal, através da autoexpressão. Acreditava-se no poder criativo de qualquer ser humano e nas capacidades poéticas naturais das crianças.

No contexto português, poderemos fazer remontar o conceito de 'Escrita Criativa' (ainda que na altura não com este nome) ao início da segunda metade do século passado, em que grupos de escritores ligados ao Experimentalismo se reuniam no sentido de estimular a imaginação e transformar a escrita num jogo, explorando as possibilidades visuais dos seus textos. Nas décadas de 1960 e 1970 surge, então, um conjunto de autores, tais como, E. M. de Melo e Castro, José-Alberto Marques, Ana Hatherly e Herberto Helder, entre outros, que, através da sua poesia, supera os limites do que até à data se entendia como arte e poesia, testando constantemente as possibilidades de construção da imagem e da escrita. É a partir dos finais dos anos 90 que a escrita criativa começa a entrar nas escolas portuguesas, com o Programa Artes na Escola, que continua a funcionar hoje em dia com a parceria do Ministério da Educação e da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, integrando um conjunto de professores/escritores que promovem oficinas de Escrita Criativa em escolas um pouco por todo o país. Um desses exemplos é o caso de Margarida Fonseca Santos⁵, escritora, formadora e dramaturga portuguesa que, desde 2005, se tem dedicado à conceção e orientação de ateliers de escrita criativa para crianças e jovens.

Como se pode definir, então, o conceito de 'Escrita Criativa'? Quais as definições propostas pelos autores?

Para Santos (2008:36,38), a 'Escrita Criativa' "é como abrir uma janela para dentro, para se descobrir a si próprio em matéria de criatividade." A autora acrescenta ainda que este tipo de escrita "muda a atitude perante a vida, a nossa forma de encarar os acontecimentos (...) é uma possibilidade de acedermos ao pensamento lateral, um tipo de pensamento que, geralmente, não é estimulado". Já Nuno Leitão (2008:24) considera que "não é apenas um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico, mas também de desenvolvimento pessoal." Para Pedro Sena-Lino (2008:12) é "um pouco um saco de gatos, onde cabem coisas tão distintas como investigação

⁵ http://pt.wikipedia.org/wiki/Margarida_Fonseca_Santos consultado em 27-05-2015

sobre a imaginação e a memória, grupos que se encontram para escrever e ler...e cursos de escrita vária...”.

Luísa Costa Gomes, escritora e dramaturga portuguesa com longa experiência de orientação de Oficinas de Escrita nas escolas, considera que o conceito de ‘Escrita Criativa’ é pleonástico, uma vez que, segundo a autora “a escrita, em princípio, é sempre fruto de uma criação”. (2008:28) cremos que aqui importará analisar que tipo de escrito temos perante nós, se uma cópia, um resumo, uma reflexão ou um poema, pois várias tipologias de texto farão recurso a mecanismos de criatividade diversificados.

Para Margarida Fonseca Santos e Elsa Serra (2007:178) o participante vê-se, na Escrita Criativa, “confrontado, sistematicamente, com obstáculos que o impedem de utilizar formas de escrever que lhe são familiares.” Para Dawson (2005:49), a ‘Escrita Criativa’ é o produto de quatro trajetórias institucionais: “creative self-expression”, “literacy”, “craft” e “reading from the inside”. Através da primeira, a linguagem é utilizada como instrumento para descobrir e desenvolver o potencial expressivo do carácter humano. Quanto ao modelo de literacia, este situa a escrita criativa ao nível da instrução de escrita geral que treina os alunos para uma variedade de modos compositivos. Já o ofício envolve a crítica formalista e o conceito de treino artístico. Por último, o ler a partir de dentro é fundado na crença de que a experiência prática em escrever conduz a um maior conhecimento e a uma maior apreciação da escrita.

Com o surgimento e desenvolvimento do conceito de ‘Escrita Criativa’ em Portugal, multiplicaram-se um pouco por todo o país ateliers e ações de formação abertos não só à comunidade docente, como também ao público em geral. Rara será, pois, a escola onde não exista pelo menos um professor de LE alerta para este tema e, muito provavelmente, que ponha em prática alguns exercícios de Escrita Criativa nas suas aulas. Desta forma, e pelo desenvolvimento horizontal dos currículos e partilha de saberes que existe no seio da Escola, cremos que cada vez mais professores se poderão sentir motivados (fator decisivo, a nosso entender) e, conseqüentemente, motivar os seus alunos para o envolvimento e desenvolvimento das capacidades criadoras no momento de escrever.

1. 5. Como estimular a imaginação, desenvolvendo a competência de escrita na aula de LE

Segundo Timbal-Duclaux (2004), a antiga retórica dividia a arte de escrever em quatro partes sucessivas: a invenção, ou a arte de encontrar as ideias; a disposição, ou seja, a arte de pô-las em ordem construindo um plano; a elocução, a arte de eleger as palavras e formar frases; e a apresentação, que poderia ser oral ou escrita. Ora, se atentarmos nos manuais de LE, por exemplo, parece-nos que se dá especial ênfase às duas últimas, em detrimento das duas primeiras.

De acordo com um estudo feito por Cassany (1999), a maioria dos alunos desenvolve poucas atividades de escrita numa aula de LE, sendo que uma boa percentagem delas se resume a uma redação sobre um tema concreto, carecendo de um contexto comunicativo explícito. Para além do mais, quase 100% dessas mesmas atividades são feitas individualmente e, a maioria delas também, fora da aula, o que lhes confere a categoria de ‘trabalhos de casa’, com a conotação de tarefa aborrecida que lhe é característica.

Em resumo, ensina-se pouco a escrever, sobretudo a escrever para pensar e aprender, e o pouco que se ensina é a escrever de forma solitária.

Urge, então, que as práticas compositivas se adaptem à rápida evolução social e tecnológica de que a própria escrita está a ser alvo, pois só assim os alunos terão a sensação de estar a usar (e a aprender com) um instrumento atual e útil.

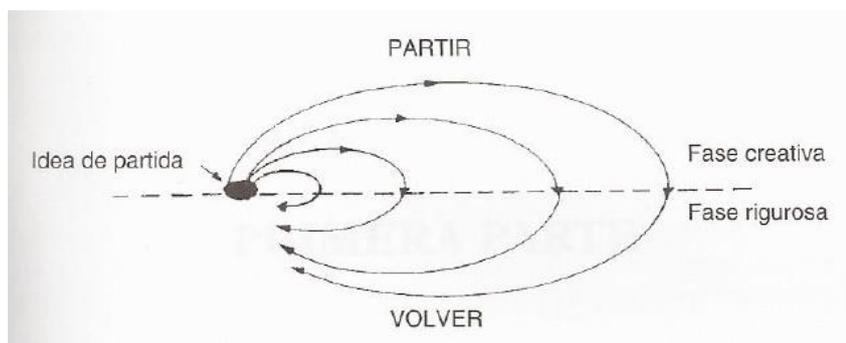
Em primeiro lugar, consideramos ser necessário definir a priori os nossos princípios antes de qualquer atividade de produção escrita. Hernández e Quintero (2001) levaram a cabo um programa para melhorar a compreensão e expressão escrita que assentava nos seguintes princípios, os quais se revelam, na nossa opinião, fundamentais a ter em linha de consideração: estabelecer um clima relacional e afetivo na aula, fundamentado na confiança e na aceitação mútua; possibilitar a participação de todos os alunos; estimular a utilização autónoma das estratégias aprendidas; e formular claramente os objetivos que se pretendem alcançar nas atividades de escrita propostas.

Apesar de se ensinar pouco a escrever e, sobretudo, a escrever de forma criativa, a diversidade de exercícios de escrita criativa propostos pelos vários autores que iremos mencionar mais à frente neste subcapítulo é enorme. Importará, pois, ter consciência de todos mas, sobretudo, delimitá-los, tendo em conta o nível de aprendizagem dos nossos alunos, o contexto em que estão inseridos e o que se espera que adquiram em termos de aprendizagens no final do ano letivo, segundo os documentos reguladores para as LE do Ministério da Educação Português, bem como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - QECR (ver subcapítulo 1.7.).

É necessário também ter em consideração, antes de optar por um ou outro exercício de escrita criativa, que vamos estar perante jovens adolescentes, com uma experiência de vida ainda reduzida, mas com muitas ambições e sonhos e, sobretudo, com um dia-a-dia repleto de emoções e sentimentos, pelo que o devemos aproveitar sempre que possível.

Se encararmos o objetivo fundamental da aprendizagem o de participar em contextos significativos de comunicação escrita, existem várias atividades que podem ser aplicadas segundo Cassany (1999:151,152): situações autênticas, ou seja, correspondência entre alunos, anúncios ou inquéritos à população; situações de discurso de âmbito escolar, como por exemplo atividades entre turmas ou murais; situações gerais de ficionalização, em que os alunos fingem ser ecologistas ou advogados por um dia.

Quanto aos modos de pôr em prática a escrita, parecem-nos bastante interessantes as duas formas propostas por Timbal-Duclaux (2004:21), em que a primeira procura escrever diretamente a versão definitiva (considerado pelo mesmo autor um método perigoso) e, no outro extremo, a escrita livre, em que as palavras conduzem o pensamento, e não o contrário. A ser assim, o ciclo de escrita é modelado em dois tempos, num partir e num regressar, numa fase criativa e numa fase rigorosa. O autor representa-o sob a forma de uma elipse, mais ou menos alargada consoante o escritor se lance mais a uma escrita criativa ou a uma escrita rigorosa.



Fonte: Timbal-Duclaux (2004:21)

Uma vez que a pessoa com quem comunicamos mais somos nós próprios, quando se trata de comunicar com os outros mediante a linguagem usamos, fundamentalmente, o nosso hemisfério esquerdo. Assim sendo, deixamos adormecido o nosso cérebro direito, uma importante reserva de informação e imagens, segundo o mesmo autor.

Sem pretender enumerar exhaustivamente todas as propostas de exercícios de escrita criativa com as quais nos fomos deparando, parece-nos contudo pertinente citar as que nos serviram de base para as planificações levadas a cabo nas várias turmas. Trata-se de atividades acessíveis (podendo ser facilmente postas em prática numa aula de LE), acarretando simultaneamente uma dimensão de novidade/estranheza e conseqüente motivação intrínseca que poderão desencadear nos alunos. Mencionaremos então aqui, de forma cronológica, algumas das atividades propostas pelos autores consultados.

Rodari (1993) surge como autor obrigatório, a nosso ver, em qualquer trabalho sobre escrita criativa. A *Gramática da Fantasia* apresenta-se como 'livro de cabeceira' para um docente que queira promover atividades de escrita criativa nas suas aulas. É deste autor a invenção do '**binómio fantástico**', em que duas palavras que aparentemente nada têm que ver uma com a outra, se tornam o motor que faz desencadear as ideias (nariz-torneira): "Um senhor tinha o nariz em torneira. Era muito cómodo: em vez de se assoar, abria e fechava a torneira...". (1993:119)

Timbal-Duclaux (2004) é outro autor que indica alguns métodos criativos que podemos ter em conta, a saber:

- **desenhar constelações de palavras:** imaginemos a indicação típica dada aos alunos 'Contem um dia na praia'. De seguida, é-lhes pedido que fechem os olhos, que escrevam o que sentem, o que cheiram, o que ouvem, como são as pessoas, etc, mas não com frases completas;

Já Sena-Lino (2008) indica-nos outros exercícios bastante inventivos, agrupando-os não por níveis de língua, mas sim por tópicos, entre os quais:

Ponto de vista

- contar a história de vida da perspetiva de um copo;

Sensorialização

- inserir nas frases verbos que sintam;

Enredo

- os três porquinhos recontados (o lobo não soprará as casas, fará outra coisa).

Christine Frank, Mario Rinvolucrí e Pablo Martínez (2012) apresentam-nos de igual forma uma série de atividades separadas por níveis de língua (ainda que muitas das atividades mencionadas se possam adaptar a mais do que um nível).

Para um nível de língua avançado, Frank, Rinvolucrí e Martínez (2012) propõem, por exemplo:

- **mesmo acontecimento, diferentes pontos de vista:** o professor dita um texto semelhante a este 'Juan acababa de aprobar el examen de conducir. Era un día lluvioso y había estado conduciendo durante tres horas. Entró en una curva, el coche derrapó, dio vuelta de campana y se incendió. Por suerte, Juan salió despedido del coche y aterrizó en un arbusto'. Seguidamente, o professor escreve estes 8 papéis no quadro 'El profesor de autoescuela de Juan, un ingeniero de carreteras locales, la abuela de Juan, un investigador de una compañía de neumáticos, Juan, el terapeuta de Juan, un ingeniero de una cadena de fabricación de coches, la novia de Juan'. Cada aluno terá que escolher duas pessoas da lista e descrever as causas do acidente sob esse ponto de vista;

- **uma redação sem verbos:** descrever a casa onde os alunos vivem, por exemplo, sem utilizar verbos;

Para além destas inúmeras atividades, tivemos possibilidade de formação (alguma da qual posterior ao término do ano letivo) noutros recursos igualmente estimulantes que, por estarem diretamente relacionados com as Tecnologias de Informação e Comunicação, poderão trazer ainda mais frutos aquando da promoção de exercícios de escrita criativa, com vista ao estimular da imaginação dos alunos, a saber: <http://www.voki.com>, <https://www.thinglink.com>, <http://popplet.com> ou <http://www.storybird.com>.

O Voki apresenta-se-nos como um site para criação de avatares, em que os alunos optam por uma panóplia de personagens, podendo personalizá-las a seu gosto em termos de aspeto físico, bem como dando-lhes voz em várias línguas e com vários sotaques. Para além de permitir aos alunos serem inovadores e criadores, é ainda uma ferramenta de escrita que os estimula, promovendo uma aprendizagem colaborativa.

O Thinglink trata-se de uma aplicação que pode ser usada como ferramenta de criação de imagens e vídeos interativos. No contexto das LE, e através da imagem de uma cidade, por exemplo, o aluno pode criar vários tags, com descrições, informações sobre museus ou outros locais de interesse ou até mesmo estabelecer hiperligações.

Quanto à aplicação Popplet, esta permite-nos criar mapas mentais, os famosos 'brainstormings', o que está muitas vezes na base de um exercício de escrita, mas que é ainda frequentemente feito com recurso ao quadro. O Popplet, para além de trazer a inovação de se fazerem mapas mentais em suporte informático, permite também trabalhar colaborativamente, uma vez que se pode partilhar o mapa que estamos a fazer com outra pessoa e essa pessoa acrescentar ideias ao que já foi feito.

Por fim o Storybird dá-nos a possibilidade de criar uma história, a partir de uma série de imagens predefinidas, ver histórias já escritas e publicadas por outros utilizadores, as quais se encontram organizadas por categorias. É, assim, uma ferramenta que promove também a leitura, neste caso digital, o que vai ao encontro das necessidades dos nossos jovens hoje em dia, que recusam muitas vezes a leitura por ser em formato papel.

1. 6. Como avaliar a escrita? E a escrita criativa?

Como avaliamos um exercício de expressão escrita? Uma resposta simples a esta pergunta poderia ser: corrigimos a capacidade de escrever ou de se comunicar por escrito. Contudo, as dificuldades começam quando queremos concretizar esse processo. Corrigimos só a versão final de um texto ou também os rascunhos? Corrigimos só um texto escrito ou uma panóplia de textos diversificados? Encaramos a escrita como um processo ou como um produto? Ou ambos?

Em traços gerais, uma produção escrita apenas dificilmente poderá ser representativa da capacidade expressiva de um aluno, razão pela qual muitos autores propõem a elaboração de um portfólio que permita avaliar toda a evolução do aluno num determinado período de tempo. Nesta linha, muitos autores consideram imprescindível a elaboração de rascunhos, encarados como instrumentos didáticos para a composição.

A tradição mais recorrente é a de que seja o professor a corrigir todas as produções escritas dos alunos, que marque todos os erros, apontando uma solução para os mesmos e pondo uma classificação final. Por detrás desta prática, escondem-se vários preconceitos, entre eles o de que o erro é 'mau' e deve ser erradicado para não criar hábitos; que só o professor tem capacidade para corrigir, uma vez que é ele o detentor do conhecimento; que não faz sentido o aluno escrever se o professor não o corrigir, entre outros aspetos.

Contudo, e de acordo com uma perspetiva didática, é necessário que o aluno se envolva no processo de correção e que o professor partilhe e organize com os seus alunos tal processo, elaborando uma chave de correção conjunta, por exemplo (anexo 4). Este envolvimento dos alunos, que poderá ser feito a pares, em pequenos grupos ou em grande grupo (turma) é, sem dúvida, uma maneira de aumentar a sua motivação, responsabilizando-os mais pela sua aprendizagem. O docente surge, assim, como um colaborador na tarefa e seu gestor, negociando a mesma com os alunos, atendendo às dúvidas que forem surgindo, em suma, intervém somente quando necessário, fomentando a autonomia de cada aluno.

No caso da escrita criativa, Rodari (1993) diz-nos que o professor assume um papel de animador, de promotor de criatividade, função que é também, de certa forma, partilhada por Helen Stockton (2014:1), ainda que a autora faça uma distinção entre “professor/tutor” e “facilitador”. Ambos deverão, ainda assim, “offer inspiration and enthusiasm (...)”.

No entanto, em qualquer tarefa de escrita, é inevitável o surgimento de erros. Como analisar a sua gravidade? Segundo uma perspetiva comunicativa, é necessário ter em conta o critério de aceitabilidade, ou seja, um erro será mais ou menos grave na medida em que afete a mensagem e dificulte a comunicação. Há também o conceito de gramaticalidade, que se refere à conformidade da produção escrita com o sistema de língua que se aprende. Rodari (1993), por exemplo, oferece-nos um modo criativo de encarar o erro. Um aluno que escreve ‘pestola’ em vez de ‘pistola’ poderá fazer surgir o seguinte comentário por parte do professor: uma ‘pestola’ disparará balas ou pestanas? Ou perante a palavra ‘quração’ em vez de ‘coração’, o professor poderá alegar que está doente e que tem falta de vitamina. Nesta perspetiva, o erro ortográfico poderá dar origem a uma série de histórias cómicas e até mesmo instrutivas, evitando ou desmistificando a correção do erro com um traço a vermelho.

Uma curiosidade quanto ao momento de avaliar: segundo alguns estudos mencionados por Sonsoles Fernández (1997), deduz-se que, regra geral, os falantes nativos são mais tolerantes do que os não nativos e os professores mais jovens mais do que os mais velhos. Refletindo sobre isto, parece-nos que os falantes não nativos não se sentirão tão seguros no seu uso da LE e, por isso, tentam corrigir o máximo possível; quanto aos professores mais velhos, muitos aprenderam segundo moldes mais linguísticos do que comunicativos e, conseqüentemente, transferem esses conhecimentos quando chega o momento de avaliar os seus alunos. Assim, podemos afirmar que alguns professores se fixam mais em “consideraciones generales acerca de si el texto transmite algún tipo de información o si esta se entiende, mientras que a otros les llamarán más la atención los fallos lingüísticos que pueda tener” (Bordón, 2006:236).

Contudo, de acordo com Santos e Serra (2007:184), a avaliação da escrita criativa “terá de ser sempre muito mais virada para a solução de eventuais problemas

do texto e para a desdramatização das consequências de não se ter chegado ao fim, do que para a qualidade dos trabalhos.” Ao professor de escrita criativa deverá interessar, sobretudo, o que aconteceu durante o processo de escrita, a ginástica que foi feita em termos de criatividade, a consciência de cada aluno sobre os seus progressos e a entreaajuda que se gerou no grupo-turma.

Posto isto, sentimos duas necessidades distintas: a avaliação de uma produção escrita dita geral não poderá ser igual à de uma produção de escrita criativa. Para avaliar a composição escrita, poderemos recorrer a uma tabela com códigos de correção de textos escritos (anexo 4), para que os alunos se envolvam mais no processo de correção, e ainda a uma grelha de avaliação (anexo 6), analisando por um lado a competência pragmática e, por outro, a competência linguística, tendo como base os critérios de correção dos Exames Finais de Espanhol – Ensino Secundário, critérios esses que nos indicam que se privilegia o conteúdo em detrimento da forma, pelo peso que é atribuído a cada competência. Foram também tidas em conta as escalas mencionadas por Cassany (1999:255) bem como o QECR.

Já para avaliar um exercício ou o processo de escrita criativa, vimos a necessidade de criar um documento de registo próprio (anexo 7), diferente do acima mencionado, por estarem em jogo outros parâmetros que não apenas o da competência linguística ou pragmática, valorizando-se de igual forma a criatividade que foi posta em jogo, bem como o empenho ou a entreaajuda. No entanto, neste tipo de exercícios e dependendo da extensão dos mesmos, poderá e deverá ser também usada a tabela de códigos de correção de textos escritos, tal como aplicado nos textos presentes no anexo 5.

1.7. Há lugar para a escrita criativa nos documentos orientadores?

Parece-nos relevante fechar este capítulo sobre a escrita criativa refletindo sobre o peso que é dado a esta competência nos documentos que regulam o processo de ensino-aprendizagem das LE, a saber, o Programa de Espanhol – nível de continuação 10.º ano⁶ e o QEER. Afinal, todo o trabalho de preparação de aulas dos docentes partirá daqui.

Quanto ao primeiro, dois dos seus objetivos gerais referem-se à competência de expressão escrita (mas não há qualquer referência à escrita criativa). São eles “interpretar e produzir diferentes tipos de texto, demonstrando autonomia no uso das competências discursiva e estratégica” e “desenvolver o gosto de ler e escrever na língua estrangeira como meio de comunicação e expressão.” (Fernández, 2002:7) O referido Programa apresenta-nos uma abordagem comunicativa do texto escrito, ou seja, deverá existir uma intenção aquando da escrita: “Escrever só para aprender a escrever, sem ter em conta a necessidade e o interesse de comunicar, não só é uma actividade desmotivadora, como também distorce o processo de expressão escrita” e mais acrescenta, “n[a] aula, é preciso que tudo aquilo que se escreve seja para ser lido pelos colegas, por outros interlocutores (...).” (Fernández, 2002:25) Pensamos, contudo, que esta última afirmação poderá ser um pouco redutora, na medida em que existem alunos que fazem da escrita prática comum, que escrevem por prazer e para seu prazer. Haverá que encontrar, pois, um equilíbrio aquando da proposta de uma determinada atividade de escrita, sendo para tal fundamental o conhecimento do público-alvo em questão.

Apesar de não haver uma menção específica à escrita criativa - apenas numa atividade de produção escrita temos um laivo de apelo à criatividade, onde se diz que os alunos deverão saber “[c]ontar um acontecimento real ou imaginário” (Fernández, 2002:43) - , o referido Programa de Espanhol fala-nos do desenvolvimento de duas subcompetências (a discursiva ou textual e a estratégica) onde, a nosso ver, se pode de certa forma fazer a ponte com a promoção de atividades de escrita criativa. Com o

⁶ Foi escolhido este nível por ser o que, no nosso entender, mais propicia o desenvolvimento das várias atividades de escrita criativa mencionadas ao longo do trabalho.

desenvolvimento da subcompetência discursiva ou textual, o aluno adquirirá a capacidade de relacionar as frases para produzir mensagens coerentes nos diferentes géneros e nos diversos tipos de texto. Já com a subcompetência estratégica, será posta em prática a capacidade de ativar mecanismos para resolver problemas de comunicação e fazer com que a aprendizagem seja mais fácil e tenha mais sucesso. Caberá ao professor a decisão de como colocar os conteúdos em prática.

Já no QECR, é dedicada uma parte à escrita criativa, quando se faz referência às atividades de produção e estratégias. Do nível A1 ao C2 é-nos apresentado aquilo que é expectável o aluno atingir em termos de escrita criativa, sendo que para o nível que aqui pretendemos analisar (B1) o aluno, “é capaz de escrever descrições simples e pormenorizadas acerca de uma gama de assuntos que lhe são familiares, dentro das suas áreas de interesse. É capaz de escrever um relato de experiências, descrevendo sentimentos e reacções, num texto articulado e simples. É capaz de escrever a descrição de um acontecimento, de uma viagem recente – real ou imaginada. É capaz de narrar uma história.”(Alves, 2002:97) O mesmo autor também nos fala dos usos lúdico e estético da língua, o que se interliga, de certa forma, com a escrita criativa. Alves (2002) propõe-nos uma série de atividades (a força, palavras cruzadas, charadas, anagramas, trocadilhos, palavra puxa palavra, entre outros) que, pela sua dimensão lúdica, desempenham um importante papel na aprendizagem e no desenvolvimento da língua. Quanto ao uso estético, são-nos propostos exercícios de reescrita ou reconto de histórias, a escrita de textos criativos ou a representação de peças de teatro escritas ou improvisadas, exercícios estes que, segundo Alves, “são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo”. (2002:88)

Capítulo 2: Que escola? Que turmas?

2.1. O Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra e seu entorno

O Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra encontra-se implementado no concelho do Montijo e é constituído por escolas pertencentes às freguesias da Zona Oeste, - Afonsoeiro, Atalaia, Alto Estanqueiro/Jardia e Sarilhos Grandes, com alunos residentes nas freguesias do Montijo (zona Este), recebendo ainda alguns alunos residentes em freguesias mais distantes, nomeadamente Canha e Pegões, apresentando um total de 2918 alunos, 1053 dos quais alunos da escola sede (dados do ano letivo 2014/15).

A Escola Secundária Poeta Joaquim Serra (inicialmente designada de Escola Secundária n.º 2 de Montijo) tem sete edificações e dispõe, entre outros, dos seguintes serviços: Biblioteca Escolar, Gabinete de Inclusão e Cidadania (GIC⁷), Departamento Especializado de Apoio Educativo, Sala Multiusos, Refeitório, Bar, Reprografia, Sala de Convívio dos Alunos e Associação de Estudantes. Existem também, para além das salas de aula normais, Salas de Informática, Sala de Estudo, Laboratórios de Física/Química e Biologia/Geologia, bem como um Pavilhão Desportivo Escolar. A escola complementa as suas instalações com um vasto espaço desportivo exterior, com 2.800 m², adequado à prática de Atletismo, de Ténis e de todos os Desportos Coletivos.

Para além da descrição física da escola, cremos ser aqui importante analisar parte do Projeto Educativo do Agrupamento, de forma a perceber melhor o contexto em que se encontra inserido, tendo sido feita pelo Agrupamento uma análise SWOT que nos revela:

⁷ A este gabinete chegam alguns alunos que incorreram em situações de indisciplina, quer dentro, fora da sala de aula ou ainda alunos que foram vítimas de algum furto, violência por parte de um colega ou com outros problemas de índole socioeconómica. A nossa participação no GIC revelou-se preponderante, uma vez que nos fez estar mais alerta para determinadas atitudes que os alunos por vezes revelam em ambiente de sala de aula.

- como forças, a competência científica e pedagógica dos docentes, a variedade de projetos, as parcerias e atividades ou a diversificação da oferta formativa;

- como fraquezas, a localização das escolas do agrupamento (dispersas entre si), a comunicação interna e externa, o material informático insuficiente em algumas escolas, os focos de indisciplina, a insuficiência de espaços físicos e as taxas de insucesso elevadas;

- como oportunidades, a existência de diferentes parcerias ou a criação de ambientes digitais online para divulgação do Agrupamento;

- como ameaças, a escassez de apoios financeiros, as turmas com elevado número de alunos e a falta de diálogo e cooperação por parte de alguns elementos da comunidade educativa.

Considerando esta análise, é também importante termos em conta os grandes objetivos estratégicos do Agrupamento, de forma a adaptar a nossa prática letiva ao bom cumprimento dos mesmos, a saber: a qualidade das aprendizagens e práticas educativas, os mecanismos de avaliação e auto-regulação, a comunicação educativa, a articulação organizacional, pedagógica e científica entre os vários ciclos de ensino e a cidadania e valores: cooperação e responsabilidade.

Quanto à caracterização do concelho onde o Agrupamento se encontra inserido, o concelho do Montijo tem estado, desde há várias décadas, fortemente ligado a atividades como a produção, abate e transformação de carne, à preparação e transformação de cortiça, bem como à produção hortícola, vinícola e florícola.

A inauguração da ponte Vasco da Gama, em 1998, veio melhorar os acessos às principais cidades do país, às principais infraestruturas portuárias e aeroportuárias, e a Espanha, tendo permitido ainda a captação de novos investimentos e de novos projetos e, conseqüentemente, uma reconfiguração do tecido empresarial local, cada vez mais ligado a atividades comerciais e de serviços.

A nível demográfico, segundo dados disponíveis no site do município⁸, o concelho do Montijo tem uma área de cerca de 347 Km² e uma população residente

⁸ <http://www.mun-montijo.pt/pages/913> consultado em 30-06-2015

aproximada de 51.222 habitantes (dados de 2011), registando uma taxa de natalidade de 13,1%, o que se situa acima da média da região de Setúbal e da Área Metropolitana de Lisboa (e de Portugal continental em geral). Importa referir que os resultados dos Censos de 2011 indicam o Município do Montijo como um dos cinco Municípios que registaram um maior índice de crescimento populacional, nomeadamente, em 31%, o que se reflete nas escolas do Agrupamento Poeta Joaquim Serra.

2.2. Caracterização das turmas

Uma vez que a orientadora de estágio de Espanhol, a professora Mónica Valadas, lecionava em turmas e níveis diferentes, foi-nos dada a oportunidade de desenvolver a nossa prática letiva em três turmas, a saber, 7.ºE, 9.ºB e 10.ºD, o que se revelou bastante enriquecedor, pois permitiu-nos analisar e comparar dois ciclos distintos, o 3.º ciclo e o ensino secundário, proporcionando-nos uma melhor preparação quer em termos presentes, quer futuros. Se no 3.º ciclo, por exemplo, sobretudo no que se refere ao 7.º ano, é necessário que o professor esteja sempre atento ao que os alunos fazem, se estão na conversa com o colega do lado, se virados para trás, se realizam as tarefas solicitadas, já no 10.º ano o ambiente é muito mais relaxado, pois os alunos não apresentam problemas de comportamento e não necessitam de uma constante monitorização por parte do professor.

A turma do 7.ºE tinha 20 alunos, ou seja, tratava-se de uma turma de efetivo reduzido em virtude de ser constituída por um aluno com Necessidades Educativas Especiais e um aluno com Programa Educativo Individual. Esta turma era muito motivada e participativa no geral, contudo alguns alunos perturbavam por vezes as aulas com conversas alheias, exigindo a intervenção do professor. Os alunos com mais dificuldade iam acompanhando as aulas, com a ajuda do professor sempre que necessário ou do seu colega de carteira (para passar algo do quadro por não terem conseguido passar a tempo, para perceber um exercício em específico, entre outros).

Um dos alunos da turma tinha bastantes dificuldades de relacionamento, quer com os colegas, quer com os professores, recusando-se a passar os apontamentos do quadro para o caderno, caderno este que era na maioria das vezes inexistente.

Tratava-se, ainda assim, de um aluno que prestava atenção à aula, à sua maneira, e que gostava de mostrar os seus conhecimentos à turma, o que foi posteriormente tido em conta aquando das aulas por nós lecionadas.

Notava-se, no cômputo geral do 7.ºE, uma competitividade saudável entre alguns alunos da turma, que eram também os mais participativos.

Quanto ao 9.ºB, a turma também continha 20 alunos, alguns dos quais com questões familiares complicadas (droga, falecimento, prisão, entre outros). Tratava-se de alunos muito pouco empenhados e pouco ambiciosos, não encontrando, por isso, muita motivação para as aulas. Perdiam-se bastante em conversas alheias, o que fazia com que os 45 minutos de aula se perdessem por vezes na íntegra com a resolução de problemas ou conflitos. Existiam pequenos 'grupos' dentro da turma, ou seja, nem todos os alunos se davam bem entre eles, o que causava alguma tensão nos momentos de avaliação da oralidade, por exemplo, em que certos alunos tinham receio/vergonha em expor-se perante os colegas. Nesta turma era bem notória a falta de métodos de trabalho e de estudo, com ausências frequentes de trabalhos de casa e resultados escolares pouco satisfatórios. Contudo, todos os alunos eram pessoas muito humildes, tendo desenvolvido uma excelente relação de proximidade com os docentes ao longo do ano letivo.

Relativamente ao 10.ºD, tratava-se de uma turma de Humanísticas, com 24 alunos, muitos dos quais viram neste curso a oportunidade de 'escapar' a determinadas disciplinas, entre elas a Matemática. Nesta turma também se via a preferência de certos alunos por alguns colegas, o que foi prontamente desmistificado pelos docentes do Conselho de Turma, alterando a planta da sala e 'obrigando' de forma saudável à convivência entre todos. Alguns dos alunos eram bastante participativos e empenhados, havendo certa heterogeneidade na participação em aula, bem como a nível dos resultados escolares. Apesar de se tratar de uma turma de ensino secundário, notava-se inúmeras vezes a falta de empenho e de métodos de trabalho, com várias faltas de trabalhos de casa, por exemplo. Quanto a problemas disciplinares, as aulas fluíam muito bem na maioria dos casos, notando-se pontualmente algum burburinho que rapidamente acabava.

Capítulo 3: Da ponta do lápis ao papel

3. 1. Análise dos questionários aplicados aos alunos

Apesar de termos desenvolvido a ideia para o tema deste relatório antes de iniciar a prática letiva na Escola Secundária Poeta Joaquim Serra, achámos pertinente conhecer melhor o nosso público-alvo na tentativa de perceber se tal tema lhes seria relevante, tendo sido para isso elaborado um questionário (anexo 1) em que se pretendia saber qual a opinião dos alunos relativamente à escrita, se e como a costumavam abordar, se se tratava de um tema de sua preferência, entre outros.

Pela análise dos questionários, pudemos constatar vários aspetos que tiveram a sua importância no momento de decidir as tarefas de escrita propostas às turmas: 65% dos alunos inquiridos mencionou que gostava de escrever, o que foi um bom ponto de partida, bem como o facto de a maioria deles escrever, ainda que ocasionalmente. Contudo, esta escrita era ainda feita, em grande parte, em contexto escolar; 31% dos alunos afirmou escrever maioritariamente textos narrativos, sendo que escrevem sobretudo em Português, mas quase de igual forma em LE - Inglês ou Espanhol.

Quanto à pergunta de resposta aberta – Para ti, a escrita é... - , ficámos surpreendidos com muitas das ‘definições’ de escrita, praticamente todas positivas, definições estas associadas não só à questão da necessidade da escrita enquanto meio de comunicação, como também à expressão de sentimentos e à criatividade.

Relativamente à última questão, a maioria dos alunos considerou que se deveria praticar mais a escrita em aula.

Após as várias atividades de escrita criativa propostas às diferentes turmas, foi-lhes aplicado um questionário (anexo 2) em que pudessem refletir sobre as repercussões da atividade no seu processo de aprendizagem. Foi com regozijo que constatámos que os exercícios de escrita criativa propostos agradaram à maioria dos alunos. Os mesmos que viram utilidade na tarefa proposta, consideraram que melhoraram algum aspeto, sobretudo o de aprender ou rever vocabulário e estimular a imaginação.

Ao contrário do que poderíamos pensar, muitos alunos referiram o ditado como uma atividade de escrita que gostariam de realizar mais em aula. Muitos deles apontaram também as dramatizações/teatros, outros a escrita de poemas ou a escrita de uma história de turma. Sendo que não nos foi possível abordar todas as atividades com todas as turmas, tais indicações poderão ser-nos úteis no futuro como ponto de partida para outros exercícios de escrita criativa ao longo da nossa prática letiva.

3. 2. Reflexão sobre a observação de aulas e sua repercussão nas atividades de escrita criativa desenvolvidas

Um dos aspetos que nos chamou desde logo a atenção na observação de aulas que foi feita teve a ver com a grande proximidade e a boa relação de afetividade (e, simultaneamente, de respeito) que existia entre a professora Mónica Valadas e os seus alunos. A professora apresentou sempre uma postura ao mesmo tempo segura e descontraída, sendo frequentes os risos, as piadas e o contacto físico nas aulas, um toque do ombro, uma festa na cabeça, etc., o que promovia um ambiente de aprendizagem relaxado e agradável.

Quanto ao cumprimento de regras, a professora não movia a sua aula em torno disso, sabendo quando dar ou não importância a um conflito que surgia. Numa escola em que cada vez mais temos turmas com muitos alunos, e faladores, há que saber ir contornando esse aspeto sem que a aula seja constantemente interrompida. O facto de a docente circular bastante durante a aula e raramente sentar-se fazia também com que os alunos sentissem que estava sempre alguém por perto, o que muitas vezes os inibia de apresentar algum comportamento menos adequado.

Outro aspeto que se destacou pela positiva teve a ver com o domínio lexical e sociocultural. A professora Mónica Valadas acrescentou sempre mais nas suas aulas, demonstrando um bom domínio do vocabulário em Espanhol e também um excelente domínio de conteúdos socioculturais, o que foi sobretudo notório nas aulas de 10.º ano, mas não só. No 7.º ano, os alunos sabiam o que é 'El Gordo', por exemplo, ou o que se faz no Dia de Reis, em que dia os alunos regressam à escola depois das férias do

Natal, entre outros. No 10.º ano, e uma vez que o Programa da disciplina também o permitia, abordou-se a biografia de várias personalidades (Frida Kahlo, Antonio Gaudí, Montserrat Caballé, Diego Rivera ou Evita Perón), a questão religiosa (Malala Yousafzai), questões culturais (análise de quadros de Murillo, por exemplo), a questão dos piercings e tatuagens, sempre numa perspetiva de saber a opinião dos alunos sobre os vários temas, desenvolvendo o seu espírito crítico e constatando-se que muitos deles possuíam um repertório cultural relativamente vasto.

Quanto ao modo como a professora Mónica Valadas iniciava as suas aulas, foi visível em praticamente todas um recapitular da(s) aula(s) anterior(es), solicitado normalmente junto dos alunos, o que se revelou bastante frutífero, pois fez com que estes sentissem que já estavam na aula e que começassem a ativar os seus conhecimentos.

Foi também frequente por parte da professora o recurso a piadas com a língua espanhola, ou a truques, por assim dizer, o que captava a atenção dos alunos e ajudava bastante na memorização: no 10.º ano, a professora ensinou um truque para saber os pronomes nos verbos pronominais (na pessoa ‘nosotros’ faz-se com as primeiras três letras, na pessoa ‘vosotros’ com as últimas duas) e no 7.º explicou a diferença de forma bastante criativa entre ‘Hola’ y ‘olla’, dirigindo-se aos alunos: “Já viram o que seria se fossem aí pela rua dizendo ‘Panela!’, ‘Panela!’?”

Quanto às TIC, foi frequente o seu uso nas aulas, em qualquer nível de escolaridade, notando-se um bom domínio por parte da professora. Contudo, quando as condições físicas dos equipamentos não o permitiam (o que acontecia algumas vezes), a docente desmistificava o assunto, recorrendo-se a um telemóvel ou computador de um aluno (mais a nível do 9.º e 10.º anos) para aceder à internet, por exemplo, ou alterando-se o plano de aula sem qualquer constrangimento.

Algo que também aprendemos e que nos serviu (e servirá seguramente) para a nossa prática letiva foi o modo não só de introduzir a gramática, como também de sistematizá-la. A gramática foi sempre apresentada de forma muito indutiva, trabalhavam-se bastantes exemplos reais, relevantes para os alunos, antes de chegar a uma fase de sistematização. Nesta fase, a professora sentia que era necessário ‘perder’

(ou ganhar) tempo, repetindo várias vezes a explicação, explicando por outras palavras, sempre com muito recurso ao quadro, o que chega a todos os alunos, quer tenham um estilo de aprendizagem mais lógico, visual, linguístico ou até mesmo cinestésico, uma vez que eram em muitos casos os alunos que faziam a sistematização no quadro.

Uma das turmas em particular (9.ºB) era, como já referido anteriormente, uma turma com resultados muito fracos, tratava-se de alunos muito pouco empenhados e sobretudo imaturos. Com eles, a professora recorreu a uma estratégia bastante frutífera para tentar promover o sucesso dos alunos: 'questões aula', ou seja, era pedido aos alunos que em determinadas aulas respondessem a uma ou duas questões sobre a matéria que estavam a dar nesse momento, sendo essas questões objeto de avaliação. Em turmas com semelhantes problemas de aprendizagem, tal estratégia parece-nos deveras acertada.

A observação de aulas que fomos realizando ao longo do ano letivo revelou-se preponderante para a decisão sobre as atividades de escrita criativa desenvolvidas, desde logo tendo em conta o facto de que, de acordo com a teoria do neurocientista americano Paul MacLean explicada no subcapítulo 1.2., é necessário haver um clima de aprendizagem relaxado e tranquilo, em que os alunos se sintam bem entre si e com o professor. Como os alunos não treinavam muito a escrita nas aulas de Espanhol e como até se tratava de um tema do seu agrado (o que constatámos através da análise dos questionários referidos no subcapítulo 3.1.), as decisões que levámos a cabo relativamente às planificações de aula (anexo 3) adquiriram mais sentido.

Na turma 7.ºE, na aula experimental realizada no 1.º período, foi proposta aos alunos a tarefa final de se colocarem no papel dos pais por um dia e ir comprar o material escolar, situação real que nos é proposta por Cassany (1999) no subcapítulo 1.5.. De forma a conduzir a aula a esta atividade final, os alunos recordaram algum vocabulário relativo ao material escolar aprendido na aula anterior, passando-se de seguida a um exercício de compreensão auditiva (ordenação de parágrafos) sobre a escola. Para introduzir os plurais dos nomes (uma vez que os alunos certamente necessitariam de escrever objetos no plural na sua lista de compras), foram postas em

destaque pelo professor algumas palavras do texto que tinham acabado de ouvir e de ordenar, tais como 'asignaturas', 'deberes', 'cosas', 'notas', 'papeles', sendo que os alunos as identificaram facilmente como estando no plural, o que deu origem à sistematização da regra através da realização de um exercício do livro, no qual já entravam os artigos indefinidos, ainda que os alunos tivessem chegado até eles de forma indutiva, tal como observámos que era prática nas aulas da professora Mónica Valadas. Este exercício de formação dos plurais estava feito com base nos objetos que existiam na mesa de um determinado aluno e, para praticar um pouco mais e desenvolver outra competência na mesma aula (expressão oral), foi pedido a alguns alunos da turma que identificassem os objetos em cima da sua mesa, bem como de que cor eram (os alunos já tinham aprendido as cores). Finalmente, foi-lhes então dado um carrinho de compras desenhado em papel e lá dentro tiveram que escrever o nome de objetos (relacionados com a escola) que tivessem precisado (ou que precisassem ainda) de comprar para o ano letivo em vigor. O simples facto de ter sido proposto aos alunos que escrevessem dentro do carrinho revelou-se bastante motivador (o mais comum é que escrevam em cima de linhas, sob forma de composição), para além de se terem colocado numa situação real de ida às compras. Certamente que o nível de escrita aqui foi muito básico, não nos esqueçamos que estamos num 7.º ano numa aula de meados do 1º período.

Foi, contudo, a unidade didática que teve como tarefa final a criação de um avatar sobre a rotina diária através de um site internet, o que provocou maior motivação por parte dos alunos, verificável pela expressão dos seus rostos, pela concentração em escolher as características da sua personagem, pelo constante diálogo com o colega do lado, no sentido de partilhar opiniões e ideias, pelo querer 'saltar da cadeira' para apresentar aos colegas o seu avatar no final. Para esta atividade, foi tida em conta a motivação que a introdução das novas tecnologias pode proporcionar na aula de LE, desde que apresentada de forma inovadora, tendo sido selecionado um dos recursos mencionados no subcapítulo 1.5..⁹ A maioria das aulas que constituiu esta unidade foi dada na Sala Multiusos, o que, para alunos de 7.º ano, é logo à partida motivador.

⁹ www.voki.com

Como pré-atividade, os alunos começaram por associar no livro imagens a atividades da rotina diária, para irem adquirindo algum do vocabulário de que iriam necessitar para executar a tarefa final. Seguidamente, foram identificando os vários verbos que iam surgindo, tendo sido dado especial ênfase aos verbos pronominais, ainda desconhecidos nesta fase do ano letivo. Após terem identificado estes verbos ‘diferentes’ dos outros, o plano da aula foi conduzido com vista à sistematização da regra através de um exercício do livro, de novo de forma indutiva, ou seja, foram os próprios alunos que iam tentando chegar à regra através de tentativa-erro. Nesta sequência, e para introduzir na aula um tipo de atividade que fizesse apelo aos alunos com um estilo de aprendizagem mais cinestésico e não tanto linguístico, passou-se a um jogo de cartões: dentro de um saco existiam cartões com atividades de rotina diária e dentro de outro cartões com diferentes pronomes pessoais de sujeito, sendo que os alunos retiravam um cartão de cada saco, colavam-nos no quadro e tentavam formar um frase que indicasse a rotina diária daquela pessoa. Apesar de ser um único aluno que fazia a atividade de cada vez, tal transformou-se prontamente numa atividade colaborativa, despertando o interesse dos restantes elementos da turma, incluindo dos alunos mais ‘fracos’.

Na aula seguinte desta unidade, foi feita uma revisão com base no jogo dos cartões, incluindo desta feita a hora, com recurso a um exercício presente no livro dos alunos. Tratava-se de um exercício de compreensão auditiva (novamente introduzindo outra competência ao longo da unidade didática) em que os alunos tinham que identificar a que horas a personagem realizava as várias atividades da sua rotina diária. Como em qualquer matéria nova é preciso haver sistematização, foi levado para a aula um relógio em cartão, em que os alunos se levantavam do lugar (procurou-se muito ao nível do 7.º ano fazer com que os alunos se mexessem, devido à sua faixa etária, aos curtos períodos de concentração e à sua enorme predisposição para atividades de carácter mais lúdico), punham os ponteiros numa determinada hora e os restantes elementos da turma tentavam adivinhar. Uma vez que os alunos já conheciam as atividades de rotina diária, os verbos no presente (incluindo os pronominais), bem como a hora, foi-lhes dada a oportunidade de, sob forma de entrevista ao colega da mesa, passarem a escrito o que tinham feito até aí oralmente. Atendeu-se aqui à

escrita colaborativa que nos propôs Harmer (2004) no subcapítulo 1.3., tal como voltou a acontecer na tarefa final desta unidade, em que os alunos puderam ver um exemplo do que era pretendido através de um avatar criado pela professora no site www.voki.com e depois passar à prática. Como dois alunos partilhavam o mesmo computador, a colaboração e a partilha de opiniões foi uma constante. Contudo, nem sempre as novas tecnologias foram nosso aliado; por vezes a ligação de internet era fraca ou mesmo inexistente, o que fez com que tivéssemos de prolongar esta unidade didática por mais uma aula.

Na última aula, os alunos concluíram a criação do seu avatar, dando-lhe forma (escolhiam a cor e tamanho do cabelo, dos olhos, se tinha óculos ou não, entre outros) e voz (através da escrita da descrição numa pequena caixa de texto o avatar ganhava voz – e até pronúncia, se fosse de alguma região de Espanha em particular). A parte da apresentação do avatar aos colegas da turma foi o culminar de todo o processo, sentindo-se o orgulho por parte dos alunos em terem concluído o seu trabalho. Com esta atividade, corroboramos uma frase de uma professora de Espanhol que tivemos ao longo do nosso percurso: com as novas tecnologias (apesar de algumas condicionantes) “los alumnos trabajan sin sufrir”.

Ainda no 7.º ano, turma que, como já referido neste subcapítulo, apenas conseguia manter os seus períodos de concentração durante pouco tempo (nas aulas de 90 minutos era notória uma maior agitação a partir da 2.ª metade da aula) foi proposta uma outra atividade de escrita criativa, desta vez fazendo apelo à sua criatividade em termos artísticos e a uma maior movimentação em sala de aula - excelente para alunos com estilo de aprendizagem cinestésico. De acordo com as situações gerais de ficcionalização propostas por Cassany (1999) no subcapítulo 1.5., os alunos tiveram como tarefa final a elaboração de um menu para o seu restaurante, tendo em conta os seus gostos e o dos seus ‘sócios’ (outros elementos do grupo).

Como pré-atividade fornecedora de input, foram levados para a aula vários alimentos em plástico dentro um saco, em que os alunos se levantavam à vez, retiravam um objeto do saco e tentavam adivinhar o nome em Espanhol, podendo recorrer à ajuda do vocabulário presente no manual. Seguidamente, e para aumentar

o repertório dos alunos, estes associaram algumas palavras a imagens de uma pirâmide de alimentos, partindo-se para um exercício de compreensão oral, em que se ouvia a opinião de alguns jovens sobre o que gostavam ou não de comer. Passando a um momento de expressão oral, os alunos falavam entre si (dois a dois e à vez) sobre as suas preferências alimentares, recorrendo a uma revisão do verbo 'gustar' sempre que necessário. Uma vez que na tarefa final os alunos teriam que falar sobre os seus gostos pessoais e expressar acordo ou desacordo para depois elaborarem o menu do seu restaurante, foi necessário praticar essas estruturas através da realização de um exercício do manual.

Na aula seguinte, recordou-se algum vocabulário aprendido, passando-se à análise de um menu de um típico restaurante espanhol. Com este exercício de associação de pratos típicos espanhóis às imagens, foi possível treinar não só mais vocabulário, como também a competência sociocultural. Para a aula posterior, foi pedido aos alunos que trouxessem materiais diversificados (cartolina, pratos e talheres de plástico, massas, entre outros) para a elaboração dos respetivos menus. Nessa aula, os grupos foram organizando os seus materiais em lugares distintos da sala (um grupo de alunos, por exemplo, preferiu sentar-se no chão com os seus materiais a fim de elaborar o trabalho) e procedeu-se à elaboração dos menus, tendo em conta os gostos pessoais de cada um, tendo sido o aspeto menos positivo a falta de tempo que alguns grupos tiveram para concluir o seu trabalho devido a terem 'gasto' muito tempo na escolha do nome do restaurante, dos pratos que queriam incluir no menu e nos materiais a usar. Os trabalhos foram, posteriormente, expostos em sala de aula, tendo servido de base a um exercício de produção oral – simulação num restaurante - levado a cabo pela professora Mónica Valadas numa das aulas seguintes.

Na turma do 9.º ano, não podemos afirmar que foi mais difícil a escolha da atividade de escrita criativa proposta, mas sim mais desafiadora, na medida em que, pelo que pudemos observar das aulas, os alunos eram muito pouco motivados e distraíam-se frequentemente com conversas alheias. Assim, procurámos uma atividade que envolvesse alguma escrita, como não poderia deixar de ser, mas que fizesse com que os alunos se mexessem, saíssem do lugar, criassem com as mãos, aproveitando as suas ideias (sobretudo fazendo-os ver que, apesar dos fracos

resultados escolares, todos poderiam usar o seu 'cérebro direito', como é referido no subcapítulo 1.2., e desenvolver o seu sentido criativo).

Numa primeira instância, alguns alunos fizeram no quadro uma constelação de palavras em torno da expressão 'ecologia e meio-ambiente', tal como sugerido no subcapítulo 1.5. por Timbal-Duclaux (2004). De forma a aumentar mais o vocabulário da turma, recorreu-se a um exercício do manual, em que os alunos tinham que associar definições relacionadas com o meio ambiente e a poluição a imagens. Passou-se a um momento de expressão oral, analisando quais dos desastres naturais referidos no livro seriam consequência da atividade humana, da natureza ou de ambas. Foi de seguida perguntado aos alunos o que poderíamos desejar em relação ao futuro, surgindo várias frases com 'ojalá', 'espero que', 'deseo que' e 'quiero que'. A partir destas frases, os alunos induziram que estavam a expressar desejos e passou-se a um exercício de sistematização do presente do conjuntivo.

Na aula seguinte (e após um período sem aulas durante o qual os alunos foram guardando materiais de desperdício a pedido do professor - o que nos surpreendeu pela positiva devido à ausência de participação que se verificava na turma), foi feito um recapitular da aula anterior, através da correção do trabalho de casa sobre o emprego do presente do conjuntivo. De seguida, os alunos juntaram-se em grupos (uma vez que havia algumas 'inimizades' na turma, foi dada aos alunos a oportunidade de escolherem os elementos do seu grupo de acordo com o animal favorito de cada um, animais estes que a professora levou para a aula em forma de brinquedo e à volta dos quais os alunos se foram sentando livremente), organizaram e partilharam os materiais entre si, passando-se à fase de elaboração das frases para os Manifestos por um mundo melhor, situação que se inclui nas apresentadas por Cassany (1999) no subcapítulo 1.5.. Os manifestos foram concluídos em casa e, posteriormente, expostos à comunidade na Biblioteca Escolar, o que serviu de reforço positivo para estes alunos, notando-se o seu orgulho em ver que outros colegas teriam acesso aos seus trabalhos.

Quanto ao 10.º ano, foi aqui que, a nosso ver, a atividade de escrita criativa teve maior dimensão e expressão, devido sobretudo ao nível linguístico dos alunos, o que permitiu inclusivamente fazer variantes de um mesmo exercício. Uma vez que um

dos pontos do Programa de Espanhol – 10.º ano continuação permitia-nos abordar os contos tradicionais, desde logo pensámos abordar esse tópico, pensando em quais as técnicas propostas no subcapítulo 1.5. que melhor se aplicariam. Foram assim tidas em conta as atividades apresentadas por Sena-Lino (2008) e Frank, Rinvolucrí e Martínez (2012), tendo sido proposta aos alunos a tarefa final de recontar um conto tradicional à sua escolha de sete formas distintas: desde a perspetiva de outra personagem, incluindo personagens de outros contos, desde o ponto de vista do século XXI, em forma de poesia, com verbos que ‘sentissem’, ‘tocassem’, ‘cheirassem’, desde a perspetiva de um objeto do conto e utilizando sobretudo a letra ou o som ‘r’.

Iniciou-se esta unidade didática com a leitura de um conto presente no manual e sua análise, para que os alunos pudessem relembrar a estrutura de um conto tradicional. Como iria ser necessária para a tarefa final uma grande ‘bagagem’ de tempos verbais, e uma vez que o conto selecionado era muito rico em input, foi pedido aos alunos que procurassem identificar no conto todos os verbos. Seguidamente, foi feita uma revisão dos tempos verbais presentes no texto, em que eram os próprios alunos que sistematizavam a regra e diziam em que situação se usava determinado tempo verbal. Passou-se a um exercício de consolidação de tempos verbais no caderno de atividades e respetiva correção.

Na aula seguinte, e para despertar nos alunos o seu lado mais criativo, foi-lhes lida uma versão moderna do Conto dos Três Porquinhos, adaptado ao século XXI. De seguida, foi pedido aos alunos que se juntassem livremente em grupos de três, escolhessem um conto tradicional e depois retirassem um cartão do saco, descobrindo assim sob que versão teriam que contar a sua história. Logo ao tirar o cartão para saber qual a versão que caberia a cada grupo, foi notório o entusiasmo por parte dos alunos, entusiasmo esse que se prolongou durante a realização da atividade, em que o facto de trabalhar em conjunto permitiu a inclusão de todos, a partilha de opiniões e responsabilidades, bem como uma maior promoção da criatividade. No final, o conto da Rapunzel, por exemplo, foi transportado até à Jamaica, onde um casal hippie viciado em cannabis teve uma filha cujo cabelo era uma comprida rasta negra em que cresciam folhas de cannabis; no conto da Caperucita Roja, foi a avó que comeu o lobo mau; e descobriu-se que o Patito Feo era afinal vítima de bullying. Fundamentalmente,

os alunos tiveram a oportunidade (rara) de fazer o que lhes apetecesse numa aula (respeitando apenas a indicação inicial), sentido total liberdade e que nada seria recriminado.

Como foi feita a avaliação das várias tarefas finais de escrita criativa propostas nas planificações?

Como referido no subcapítulo 1.6., existem várias perguntas que devemos colocar antes de começar a corrigir, em primeiro lugar se vamos corrigir e avaliar apenas um texto ou todos os textos que levaram à concretização do produto final. A elaboração de um portfólio individual do aluno, com todos os seus escritos, parece-nos uma decisão acertada, não só para o professor, como também para o aluno ter noção da sua evolução ao longo do ano letivo, o que o implicará forçosamente mais no seu processo de avaliação.

Devido às condicionantes de tempo de que dispúnhamos, uma vez que não éramos professores titulares da turma, o portfólio que elaboramos com os alunos de 10^o limitou-se às várias versões do conto que foram surgindo e sendo corrigidas até chegar à versão final. Para tal, elaborámos uma tabela de correção de textos escritos (anexo 4), que foi distribuída e explicada aos alunos aquando do primeiro momento de criação dos contos. Após as primeiras revisões de texto (anexo 5), os alunos enviaram de novo ao professor (via email ou em formato papel) as suas versões finais, e aí sentimos a necessidade de abdicar de uma grelha típica de avaliação de textos (como a apresentada no anexo 6) passando para uma grelha diferente, que pudesse avaliar outros parâmetros subjacentes ao processo de escrita criativa (anexo 7). Nesta grelha, foi dado igual peso à criatividade, ao empenho dos alunos ou entreaajuda (visto a maioria dos exercícios implicar a cooperação mútua) e à competência linguística. Sendo estes dois últimos parâmetros facilmente verificáveis, a criatividade será sempre alvo de uma avaliação subjetiva, na medida em que o que pode ser criativo para uma pessoa não o será para outra. Neste exercício em particular, procurámos avaliar o quão longe os alunos levaram o seu texto, o quão diferente ficou da versão original, tendo em conta a indicação inicial que lhes foi atribuída.

3.3. As atividades de escrita criativa na aula de Inglês LE e seu relevo nos documentos orientadores

Semelhantes atividades como as que referimos no ponto 1.5. deste relatório poderão ser levadas a qualquer aula de Língua Estrangeira, neste caso de Inglês. O docente não deverá, contudo, esquecer que o Inglês se constitui como LE I nas escolas portuguesas (a partir do ano letivo 2015/16 de caráter obrigatório logo no 3.º ano de escolaridade), pelo que haverá sempre uma desfasagem de dois anos (para já) entre o nível de língua que um aluno terá a Espanhol ou a Inglês.

Tendo formação superior no ensino de Inglês enquanto LE, foram já algumas as oportunidades que tivemos de pôr em prática exercícios de escrita criativa nas nossas aulas, muito antes, no entanto, de lhes atribuímos essa designação.

Numa turma de 6.º ano, abordando o tema da rotina diária e de forma a criar o envolvimento de toda a turma e o trabalho colaborativo, foi pedido a cada aluno que se levantasse e fosse ao quadro escrever uma frase sobre a sua rotina. Os restantes alunos vinham, na sua vez, escrever uma frase, sempre na sequência da anterior (fator motivador e inesperado, uma vez que o aluno nunca poderia programar a priori qual a frase que iria escrever, pois estava dependente da frase do colega). No final, elaborou-se um placard que ficou afixado na sala com a rotina da turma '6.ºH'.

Noutra turma (8.º ano), e ao abordar a temática da cultura (cinema, música, televisão), foi proposto o seguinte exercício: contar a história de um filme a partir da sua banda sonora. Após juntar os alunos em grupos, o professor fez tocar três excertos de três compositores clássicos (Beethoven, Tchaikovsky e Bach – um excerto que apelava ao suspense, outro a terror e outro ainda a uma sensação de calma, tranquilidade), tendo previamente atribuído um excerto a cada grupo. Assim que ouviam o seu excerto (o qual era tido como real, como sendo mesmo a banda sonora de um determinado filme), começavam logo a fluir as ideias e a surgir anotações no papel. Enquanto os primeiros grupos ouviam o seu excerto (num total de 6 grupos, 2 deles faziam sobre o mesmo excerto), os restantes aguardavam com ansiedade, na expectativa do que viria. Todos os grupos ouviram, pela segunda vez, os excertos e, a partir daí, passou-se ao momento de escrita com alunos mais eufóricos a dar ideias e

outros (com melhores conhecimentos linguísticos) a passá-las de imediato para o papel. No final, foi curioso constatar que as histórias, apesar de diferentes entre os grupos, correspondiam às sensações de suspense, terror e tranquilidade previamente mencionadas.

Numa turma de 10.º ano (Curso de Artes Visuais), procurámos fazer a interligação entre os gostos pessoais dos alunos, o curso que estavam a frequentar e a LE, neste caso o Inglês. Aos alunos foi-lhes dada uma ficha de trabalho com poemas visuais (anexo 8), em que se lhes pedia, em grupos, que explicassem qual a mensagem dos poemas. Seguidamente, deveriam criar o seu próprio poema visual para ser depois apresentado à turma.

Analisando os documentos orientadores para o ensino do Inglês enquanto LE, que relevo é dado à escrita e, em particular, à escrita criativa? Vimos no subcapítulo 1.7. que lugar era dado à escrita criativa no Programa de Espanhol – nível de continuação 10.º ano; no caso do Inglês, pensamos ser mais pertinente analisar o Programa de Ensino Básico, uma vez que um aluno de 8.º/9.º ano de Inglês LE I terá sensivelmente o mesmo nível de língua de um aluno de Espanhol de 10.º ano LE II, ainda que o seu grau de maturidade num 10.ºano ajude a que esta diferença não seja tão óbvia.

O Programa de Inglês de Ensino Básico é um documento que data de 1997, o que faz desde logo pensar que muito provavelmente não terá nenhum objetivo em específico relacionado com a escrita criativa. O único objetivo relacionado com a competência de expressão escrita é “interpretar e produzir diferentes tipos de texto utilizando as competências discursiva e estratégica com crescente autonomia” (Ministério da Educação, 1997:10) e podemos encontrar rasgos que apelam à criatividade no objetivo de “assumir a sua individualidade/singularidade pelo confronto de ideias e pelo exercício do espírito crítico”. (Ministério da Educação, 1997:10)

Contudo, nos processos de operacionalização, é dada extrema importância à preparação da produção escrita (quer a nível do 7.º, 8.º ou 9.º ano), sendo que caberá ao docente fazer com que alguns desses passos possam ser levados a cabo de forma criativa, por exemplo: “explora ideias em interação com colegas e professor”, “troca

informação acerca de um assunto”, “selecciona e organiza informação relacionada com um assunto” ou “organiza ideias de acordo com a finalidade do seu texto” (Ministério da Educação, 1997:43). Ainda nos processos de operacionalização, é dedicada uma parte ao desenvolvimento de processos de construção de texto em contextos de complexidade crescente (para o 8.º e 9.º ano), em que se pretende que o aluno reescreva frases ordenando os seus elementos, escreva pequenas notas pessoais ou bilhetes e ainda transfira informação de um pequeno texto em prosa, representando-a em forma de diagrama, desenho, outline, entre outros. Continuando na produção de textos, um aluno de ensino básico deverá ser capaz de escrever um texto imaginado, em poesia ou em prosa.

Quanto às metas curriculares (existentes apenas para a LE I) - que surgiram como resposta ao desfasamento existente entre os Programas de Inglês e os documentos baseados em descritores de desempenho para as Línguas Estrangeiras – não é referido qualquer objetivo relacionado com a escrita criativa. Quer para o 7.º, 8.º ou 9.º é esperado que o aluno interaja sobre assuntos do dia-a-dia ou de carácter geral e que produza textos com um limite de palavras estabelecido. No contexto que estamos a abordar neste relatório, parece-nos um documento bastante mais redutor, na medida em que os objetivos mencionados para a escrita não fazem recurso a aspetos relacionados com a criatividade ou imaginação por parte do aluno, nem mesmo no que diz respeito aos processos de operacionalização, aqui inexistentes.

Conclusão

Numa sociedade cada vez mais letrada e informada, a escrita assume um papel preponderante logo desde a sua aprendizagem, uma vez que a forma como as crianças e os jovens aprendem a escrever terá, certamente, repercussões quer ao longo do seu percurso escolar, quer profissional.

Contudo, em ambiente escolar, constatámos que a escrita é ainda desenvolvida maioritariamente recorrendo a mecanismos mais tradicionais (a chamada ‘composição escrita’, sujeita a um determinado tema), o que provoca em muitos alunos um bloqueio imediato, perante a página em branco. Considerando que todos nós temos capacidades criadoras, as quais vêm ao de cima quando devidamente exploradas através dos vários mecanismos citados ao longo deste trabalho, a escrita assume outro interesse e outra proporção, muitas vezes aliada ao elemento lúdico, ao inesperado ou às novas tecnologias. Se as atividades de escrita criativa propostas aos alunos incluírem uma fase colaborativa, em que se promovem a partilha de ideais, o saber esperar a sua vez, o aceitar as ideias dos outros e respeitá-las, então aí temos uma aprendizagem plena, em que a avaliação feita não poderá ser só a do produto final.

Ainda assim, aprendemos também que tudo isto só faz sentido quando os alunos estão connosco no mesmo ‘barco’, quando navegamos todos na mesma direção, o que só é possível devido a uma conquista feita através de afetos, de sensibilidade perante os problemas e de um clima de tranquilidade e respeito mútuo em aula.

Apesar de termos procurado diversificar os exercícios propostos, as atividades levadas a cabo nas várias turmas de LE apenas afloraram o imenso mundo da escrita criativa, devido à carga horária de que dispúnhamos. Seguramente que um professor titular, dispondo de mais tempo, poderá dar outra expressão às inúmeras atividades que foram sendo referidas ao longo deste relatório (e outras, propostas pelos autores citados), fazendo com que mais alunos ultrapassem o bloqueio de escrever de forma criativa.

O fundamental é sermos nós, docentes, a levar esse desejo para dentro da aula, a não nos deixarmos levar pela via mais fácil e mais ‘normal’, procurando ser nós

próprios mais criativos e inovadores no modo como propomos as várias tarefas de escrita aos alunos.

Referências bibliográficas

- Alves, J. M. (dir.) (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Coleção Perspectivas actuais/Educação. Porto: Asa
- Arnold, R. (1991). *Writing development: magic in the brain*. Buckingham: Open University Press
- Beaudot, A. (1974). *La créativité à l'école*. Collection SUP. Paris: PUF
- Bordon, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2. Bases y procedimientos*. Colección Manuales de formación de profesores de español 2/L. Madrid: ArcoLibros
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Colección Papeles de Pedagogía. Madrid: Paidós
- Cassany, D. (2004). La expresión escrita. J. Sánchez e I. Santos (dir.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE. Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: ArcoLibros
- Cravo, A., Bravo, C. e Duarte, E. (2013). *Metas Curriculares de Inglês. Ensino Básico: 2º e 3º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Dawson, P. (2005). *Creative writing and the new humanities*. Oxon: Routledge
- Díaz, L. e Aymerich, M. (2003). *La destreza escrita. Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado*. Madrid: Edelsa
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Colección Investigación Didáctica. Madrid: Edelsa
- Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol nível de continuação 10ºano*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Secundária
- Frank, C., Rinvolucrí, M. e Martínez, P. (2012). *Escritura creativa: actividades para producir textos significativos en ELE*. Madrid: SGEL
- Getzels, J. W. e Jackson, P. W. (1973). L'adolescent créatif et l'adolescent intelligent. A. Beaudot (org.). *La créativité : recherches américaines présentées par A. Beaudot*. Collection Organisation et Sciences Humaines. 14. Paris: Dunod
- Gomes, L. C. (2008). Um escritor na sala de aula. Noesis. 72. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Grabe, W. e Kaplan, R. (2009). *Theory and Practice of writing: an applied linguistic perspective*. Harlow: Longman

- Guilford, J. P. (1973). La créativité. A. Beaudot (org.). *La créativité : recherches américaines présentées par Alain Beaudot*. Collection Organisation et Sciences Humaines. N°14. Paris: Dunod
- Haarmann, H. (2001). *Historia Universal de la Escritura*. Madrid: Gredos
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Harlow: Longman
- Hernández A., e Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Colección Aplicación en el aula. 16. Madrid : Síntesis
- Iglesias, I. C. (2010). Construir(se) con la palabra: textos y pretextos para la escritura creativa. In J. de Santiago, H. Bongaerts, J. Sánchez e M. Seseña (eds.). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE*. Salamanca. pp. 439-452
- Leitão, N. (2008). As palavras também saem das mãos. *Noesis*. 72. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Mackinnon, D. W. (1973). Nature et culture du talent créatif : hérédité et milieu. A. Beaudot (org.). *La créativité : recherches américaines présentées par Alain Beaudot*. Collection Organisation et Sciences Humaines. 14. Paris: Dunod
- Ministério da Educação (1997). *Programa de Inglês. Programa e Organização Curricular. Ensino Básico*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda
- Oakey, D. e Russell, D. R. (2014). Beyond single domains: Writing in boundary crossing. Eva-Maria Jakobs e Daniel Perrin (eds.). *Handbook of writing and text production. Volume 10*. Collection Handbooks of Applied Linguistics. Berlin: De Gruyter
- Pop, R. (2005). *Creativity: theory, history, practice*. Oxon: Routledge
- Reimel de Carrasquel, S. (1998). Creative writing: A Resource for Increasing Over-All Foreign or Second Language Proficiency. *TESL Reporter*. 31,2. pp. 11-20
- Robinson, K. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds. Learning to be creative*. West Sussex: Capstone
- Rodari, G. (1993). *Gramática da Fantasia. Introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Caminho
- Santos, M.F. (2008). Escrita Criativa: uma janela aberta para um novo mundo. *Noesis*. 72. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Santos, M. F. e Serra, E. (2007). *Quero Ser Escritor. Manual de escrita criativa para todas as idades*. Cruz Quebrada: Oficina do Livro
- Sena-Lino, P. (2008). *Curso de Escrita Criativa I. Criative-se: usar em caso de escrita*. Porto: Porto Editora

Sprinthall, N. A. e Collins, W. A. (2003). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas Fundação Calouste Gulbenkian

Timbal-Duclaux, L. (2004). *Escritura Creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción*. Madrid: EDAF

Stockton, H. (2014). *Teaching creative writing. Ideas, exercises, resources and lesson plans for teachers of creative writing classes*. London: How to

Vygotski, L. S. (2000; 1ªed. 1934). *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes

Weisberg, P. S. e Springer, K. J. (1973). Le milieu familial dans la fonction créative. A. Beaudot (org.). *La créativité : recherches américaines présentées par Alain Beaudot*. Collection Organisation et Sciences Humaines. 14. Paris: Dunod

ANEXOS

Anexo 1

Questionário sobre a escrita



Escola Secundária Poeta Joaquim Serra

QUESTIONÁRIO

A. ESCRITA

Idade: ____

Sexo: F M

Ano de escolaridade: ____

- 1- Gostas de escrever? Sim Não
- 2- Com que frequência escreves um texto? Frequentemente Às vezes
 Nunca
- 3- Onde escreves? Na escola Em casa Outro: _____
- 4- O que escreves? Textos narrativos (histórias)
 Textos de opinião
 Textos descritivos
 Poemas
 Outro: _____
- 5- Em que língua escreves? Português Inglês Espanhol
 Outra: _____
- 6- Para ti, a escrita é...

- 7- Consideras que se deveria praticar mais a escrita nas aulas? Sim Não

Obrigada pela tua participação!

Anexo 2

Questionário de autoavaliação de textos escritos



Escola Secundária Poeta Joaquim Serra

QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO SOBRE A ESCRITA

Idade: ____ Sexo: F M Ano de escolaridade: ____1- Consideras que a atividade de escrita proposta foi útil? Sim Não

2- Consideras que esta atividade te permitiu melhorar algum aspeto?

 Sim Não

Se sim, qual(is)?

 Aprender/rever vocabulário Aprender/rever estruturas gramaticais Refletir sobre a língua estrangeira Estimular a imaginação Interagir com os outros Desenvolver a autonomia

3- O que mudarias na atividade de escrita que foi proposta?

4- Indica outras atividades de escrita que gostarias de fazer em aula.

Núcleo de estágio de Espanhol 14/15

Obrigada pela tua participação!
Prof. Maura Carvalho

Escola Secundária Poeta Joaquim Serra

QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO SOBRE A ESCRITA

Idade: ____ Sexo: F M Ano de escolaridade: ____1- Consideras que a atividade de escrita proposta foi útil? Sim Não

2- Consideras que esta atividade te permitiu melhorar algum aspeto?

 Sim Não

Se sim, qual(is)?

 Aprender/rever vocabulário Aprender/rever estruturas gramaticais Refletir sobre a língua estrangeira Estimular a imaginação Interagir com os outros Desenvolver a autonomia

3- O que mudarias na atividade de escrita que foi proposta?

4- Indica outras atividades de escrita que gostarias de fazer em aula.

Núcleo de estágio de Espanhol 14/15

Obrigada pela tua participação!
Prof. Maura Carvalho

Anexo 3

Planificações - 7ºE

En el instituto

Curso: 7º (Primer trimestre)

Nivel del Marco: A1

Perfil de la clase: se trata de una clase de 20 alumnos, entre ellos un alumno con necesidades educativas especiales (NEE) y otro con programa educativo individual (PEI). Los alumnos son, en general, participativos pero habladores y un poco bromistas (algunos).

Tarea final de la 3 clase: hacer una lista de la compra de material escolar.

Justificación de la tarea final: he elegido esta tarea final porque parte de un contenido léxico que es relevante para los alumnos porque van a hablar de lo que es suyo y además tendrán que hacer algo al final que es real y auténtico, que es necesario hacer cuando queremos ir al supermercado a comprar algo.

Planificación – 7º curso – 90 minutos							
Objetivos	Contenidos funcionales (y exponentes lingüísticos)	Contenidos gramaticales	Contenidos léxico	Contenidos socioculturales	Contenidos estratégicos	Materiales/ Recursos	Evaluación
<p>Reconocer la estructura de una entrevista</p> <p>Ordenar párrafos de un texto</p> <p>Asociar títulos a párrafos de un texto</p> <p>Hacer una lista de la compra de material escolar</p>	<p>Expresar la opinión de alguien:</p> <p><i>“Patricia prefiere el instituto porque...”</i></p> <p><i>“Para Santiago el instituto es más difícil porque...”</i></p> <p>Identificar material escolar y sus colores:</p> <p><i>“mochila azul, lápiz amarillo, tijeras negras...”</i></p> <p>Expresar cantidad:</p> <p><i>“En mi mesa hay un cuaderno, unas tijeras...”</i></p>	<p>Conjunción “porque”</p> <p>Plural de los nombres</p> <p>Artículos indeterminados</p>	<p>Vocabulario relativo al colegio/instituto: amigos, profesores, asignaturas, deberes, estudiar, estudios, faltas, comportamiento, respeto</p> <p>Material escolar: mochila, grapadora, tijeras, lápices, goma, calculadora, regla, bolígrafos, compás, post-it, cuaderno, estuche, carpeta, sacapuntas</p> <p>Los colores (repaso)</p>	<p>Diferencia entre colegio e instituto</p> <p>Palabras acortadas: insti, boli, cole, profe...</p> <p>Registro coloquial: “pillar a alguien” (sorprender a alguien en flagrante delito)</p> <p>Lista de la compra</p>	<p>Dinámica de clase: expresión oral</p> <p>Ficha de trabajo: actividad de comprensión auditiva y de comprensión lectora</p> <p>Descripción de una foto con material escolar</p> <p>Dinámica de clase: expresión oral</p> <p>Ejercicio de escritura (individual)</p>	<p>Libro del alumno</p> <p>Cuaderno</p> <p>Pizarra</p> <p>CD</p> <p>Ficha de trabajo</p> <p>Trozo de papel en blanco para la tarea final</p>	<p>Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos</p> <p>Ejercicio de escritura: lista de la compra</p>

Día a día

Curso: 7º (Segundo trimestre)

Nivel del Marco: A1

Perfil de la clase: se trata de una clase de 20 alumnos, entre ellos un alumno con necesidades educativas especiales (NEE) y otro con programa educativo individual (PEI). Los alumnos son, en general, participativos pero habladores y un poco bromistas (algunos).

Tarea final de las 6 clases: escribir su rutina diaria en forma de avatar

Justificación de la tarea final: he optado por impartir esta unidad didáctica porque el tema es propicio para una tarea de escritura, lo que va al encuentro de mi informe de prácticas. Además, se trata de un tema relevante para los alumnos porque van a escribir sobre sí mismos, de una manera lúdica, con recurso a las nuevas tecnologías, lo que seguramente les gustará y les motivará.

Una vez que los verbos irregulares y pronominales suelen ser complicados para los alumnos, no se introducen nuevos contenidos gramaticales a lo largo de la unidad.

Planificación – 7º curso – 90m+45m+90m+45m							
Objetivos	Contenidos funcionales (y exponentes lingüísticos)	Contenidos gramaticales	Contenidos léxico	Contenidos socioculturales	Contenidos estratégicos	Materiales/ Recursos	Evaluación
<p>Clases 1 y 2</p> <p>Asociar imágenes a actividades de rutina diaria</p> <p>Hablar de su rutina y de la rutina de los demás, utilizando verbos regulares, irregulares y pronominales</p>	<p>Expresar acciones habituales: <i>me despierto, me ducho, te levantas, estudia, comemos, vais al instituto, cenar...</i></p>	<p>Verbos regulares de 1ª y 2ª conjugaciones (repaso)</p> <p>Verbos de cambio vocálico</p> <p>Verbos pronominales</p>	<p>Actividades de rutina diaria: <i>despertarse, levantarse, ducharse, desayunar, ir al instituto, empezar las clases, comer, terminar las clases, volver a casa, estudiar, ir al gimnasio, cenar, ver la tele, acostarse</i></p>	<p>La rutina diaria</p>	<p>Ejercicios de asociación</p> <p>Dinámica de clase: expresión oral</p>	<p>Pizarra</p> <p>Libro del alumno</p> <p>Tarjetas</p>	<p>Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos</p>
<p>Clase 3</p> <p>Indicar la hora de las actividades de rutina diaria</p>		<p>Preguntar y decir la hora a que se hace una determinada actividad: <i>Pablo se despierta a las</i></p>		<p>Verbos regulares de 1ª y 2ª conjugaciones (repaso)</p> <p>Verbos de cambio</p>	<p>Actividades de rutina diaria: <i>despertarse, levantarse, ducharse, desayunar, ir al</i></p>	<p>Los horarios en España</p> <p>Los retrasos</p>	

	7:00”, “A qué hora te levantas?” “Me levanto a las 8:00.”	vocálico Verbos pronominales	<i>instituto, empezar las clases, comer, terminar las clases, volver a casa, estudiar, ir al gimnasio, cenar, ver la tele, acostarse</i> La hora				y empeño de los alumnos
Clases 4 y 5 Describir su rutina diaria	Expresar acciones habituales: <i>me despierto, me ducho, me levanto, estudio, como, voy al instituto, ceno...</i> Decir la hora a que se hace una determinada actividad: “ <i>Me levanto a las 8:00.</i> ” “ <i>Desayuno a las 8:30.</i> ” “ <i>Voy al instituto a las 9.</i> ”...	Verbos regulares de 1ª y 2ª conjugaciones (repaso) Verbos de cambio vocálico Verbos pronominales	Actividades de rutina diaria: <i>despertarse, levantarse, ducharse, desayunar, ir al instituto, empezar las clases, comer, terminar las clases, volver a casa, estudiar, ir al gimnasio, cenar, ver la tele, acostarse</i> La hora	La rutina diaria Los avatares	Ejercicios de escritura	Libro del alumno Ordenador	Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos

<p>Clase 6</p> <p>Presentar oralmente su rutina diaria</p>	<p>Expresar acciones habituales: <i>me despierto, me ducho, me levanto, estudio, como, voy al instituto, ceno...</i></p> <p>Decir la hora a que se hace una determinada actividad: "<i>Me levanto a las 8:00.</i>" "<i>Desayuno a las 8:30.</i>" "<i>Voy al instituto a las 9.</i>"...</p>	<p>Verbos regulares de 1ª y 2ª conjugaciones (repaso)</p> <p>Verbos de cambio vocálico</p> <p>Verbos pronominales</p>	<p>Actividades de rutina diaria: <i>despertarse, levantarse, ducharse, desayunar, ir al instituto, empezar las clases, comer, terminar las clases, volver a casa, estudiar, ir al gimnasio, cenar, ver la tele, acostarse</i></p> <p>La hora</p>	<p>La rutina diaria</p> <p>Los avatares</p>	<p>Ejercicio de expresión oral</p>	<p>Ordenador y proyector</p>	<p>Evaluación de los avatares (textos) producidos por los alumnos según los criterios de evaluación de la expresión escrita</p>
--	--	---	--	---	------------------------------------	------------------------------	---

Unidad 7 – Dime lo que comes

Curso: 7º (Tercer trimestre)

Nivel del Marco: A1

Perfil de la clase: se trata de una clase de 20 alumnos, entre ellos un alumno con necesidades educativas especiales (NEE) y otro con programa educativo individual (PEI). Los alumnos son, en general, participativos pero habladores y un poco bromistas (algunos).

Tarea final de las 5 clases: crear un menú de un restaurante español

Justificación de la tarea final: he optado por impartir esta unidad didáctica porque el tema es propicio para una tarea de escritura, lo que va al encuentro de mi informe de prácticas. Además, se trata de un tema relevante para los alumnos porque van a hacer un trabajo práctico, donde podrán elegir escribir lo que les guste y además tendrán una pequeña sorpresa al final, donde podrán probar un plato típico español: tortilla de patatas.

Planificación – 7º curso – 90m+45m+90m							
Objetivos	Contenidos funcionales (y exponentes lingüísticos)	Contenidos gramaticales	Contenidos léxico	Contenidos socioculturales	Contenidos estratégicos	Materiales/ Recursos	Evaluación
Clases 1 y 2			<i>Uvas, fresas, manzanas, zanahorias, tomates, guisantes, garbanzos, lentejas, pimientos, sardina, pescado, conejo, pollo, ternera, queso, mantequilla, chorizo, salchichas, pasta...</i>	La pirámide de la alimentación saludable	Ejercicios de asociación	Objetos en forma de alimentos	Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos
Identificar vocabulario relativo a comidas y bebidas	Interpretar la pirámide de la alimentación saludable: <i>La pirámide de los alimentos significa que debemos comer más los alimentos de la base y menos los del topo.</i>				Dinámica de clase: expresión oral	Libro del alumno	
Reconocer la importancia de una alimentación equilibrada						Pizarra	
Hablar sobre gustos relativos a comidas y bebidas	Expresar gustos: <i>Me gustan los cereales. ¿Y a ti?</i>	Verbo gustar (repaso y consolidación)			Dinámica de clase: expresión oral	Libro del alumno Cuaderno de actividades	Observación directa de las actividades propuestas

Expresar acuerdo y desacuerdo	<i>A mí también./A mí no.</i>	Sí, no, también, tampoco			Ejercicio de comprensión escrita		y del interés y empeño de los alumnos
Asociar cantidades a productos alimenticios	<i>No me gustan los pimientos. A mí tampoco. A mí sí.</i>		Las cantidades: <i>una barra de pan, una docena de huevos, un paquete de leche, un bote de miel, un bolso de croquetas, un trozo de queso</i>		Ejercicio de comprensión auditiva	Ordenador/radio Libro del alumno	
Clase 3							
Identificar platos típicos españoles	Identificar platos típicos españoles: <i>Esto es tortilla de patata y este plato es gambas al ajillo.</i>		Primeros platos: <i>tortilla, calamares, patatas bravas, gambas al ajillo, pimientos de padrón, pulpo a la gallega</i> Segundos platos: <i>merluza a la plancha, filetes</i>	Platos típicos españoles	Ejercicio de comprensión escrita Dinámica de clase: expresión oral	Libro del alumno	Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos

Reconocer la estructura de un menú español, distinguiendo entre primeros platos, segundos platos, postres y bebidas	Pedir en un restaurante: <i>de primero...de segundo...</i>		<i>de ternera, mejillones a la catalana, paella valenciana</i> Bebidas: <i>zum, agua, vino, cerveza,</i> Postres: <i>flan casero, helado de vainilla, rodajas de sandía, tarta casera, natillas</i>	Menús típicos españoles	Lectura de texto y ejercicios de comprensión escrita		
Clases 4 y 5							
Identificar platos típicos españoles	Identificar platos típicos españoles: <i>Vamos a poner en nuestro menú patatas bravas.</i>			Platos típicos españoles	Ejercicio de escritura		Evaluación de los menús producidos por los alumnos
Reconocer la estructura de un menú español, distinguiendo	Reconocer la estructura de un menú español: <i>Como primeros</i>			Menús típicos españoles			

entre primeros platos, segundos platos, postres y bebidas	<i>platos vamos a poner...y como segundos platos...de postre...</i>						
---	---	--	--	--	--	--	--

Planificação – 9ºC

Unidad 7 - ¡Que disfrutes de la naturaleza!

Curso: 9º (Segundo trimestre)

Nivel del Marco: A2.2

Perfil de la clase: se trata de una clase de 20 alumnos. Son poco trabajadores, tienen algunas dificultades y charlan mucho en clase.

Tarea final de las 3 clases: escribir un manifiesto por un mundo mejor/por la mejora del medioambiente

Justificación de la tarea final: he optado por impartir esta unidad didáctica porque el tema es propicio para una tarea de escritura, lo que va al encuentro de mi informe de prácticas. Además, se trata de algo que va a motivar a los alumnos, porque podrán discutir sus ideas en grupos, hablar sobre un tema actual y relevante para todos, desarrollando su creatividad a la hora de crear el manifiesto.

Planificación – 9º curso – 45m+45m							
Objetivos	Contenidos funcionales (y exponentes lingüísticos)	Contenidos gramaticales	Contenidos léxico	Contenidos socioculturales	Contenidos estratégicos	Materiales/ Recursos	Evaluación
<p>Clase 1</p> <p>Asociar vocabulario a imágenes</p> <p>Identificar desastres ambientales</p> <p>Expresar su opinión</p> <p>Expresar deseos relativos al medioambiente</p>	<p><i>Esta imagen representa la sequía.</i></p> <p><i>Yo creo que las inundaciones son consecuencia de la naturaleza pero también de los humanos.</i></p> <p><i>Espero que el gobierno tome medidas.</i></p>	<p>Presente de subjuntivo: verbos regulares e irregulares (<i>soñar, pensar, pedir,</i></p>	<p><i>contaminación, residuos, energía, ahorrar, reciclaje, gases contaminantes, sequía, basura, huracán, cambio climático, extinción, árboles, foresta, ensuciar, cuidar, limpiar, proteger...</i></p>	<p>La vida cotidiana del siglo XXI en los países industrializados</p>	<p>Dinámica de clase: expresión escrita</p> <p>Dinámica de clase: expresión oral</p> <p>Dinámica de clase: expresión oral</p>	<p>Pizarra</p> <p>Libro del alumno</p>	<p>Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos</p>

<p>Clase 2</p> <p>Expresar deseos relativos al medioambiente</p>	<p><i>Deseo que se ahorre más energía.</i></p> <p><i>Quiero que la gente recicle más.</i></p> <p><i>Que los hombres no manchen los ríos.</i></p> <p><i>Que los niños no maltraten los animales.</i></p> <p><i>Que los hombres no ensucien la ciudad.</i></p>	<p><i>salir, tener, conocer, ser, haber, dar, ir, saber, construir)</i></p> <p>Presente de subjuntivo: verbos regulares e irregulares (<i>manchar, maltratar, ensuciar, tener, matar, acabar, cerrar...</i>)</p>	<p><i>Ríos, mar, manchar, ensuciar, maltratar, animales, países, guerras, pájaros, hombres...</i></p> <p>Vocabulario relativo a los manifiestos producidos por los alumnos</p>	<p>Poema de Gloria Fuertes</p>	<p>Expresión escrita</p>	<p>Cuaderno de actividades</p> <p>Libro</p> <p>Cuaderno</p>	<p>Evaluación de los manifiestos</p>
--	--	--	--	--------------------------------	--------------------------	---	--------------------------------------

Planificação - 10ºD

Cuentos tradicionales (tema inserido en la unidad 5 – Personajes Hispanos)

Curso: 10º (Segundo trimestre)

Nivel del Marco: B1

Perfil de la clase: se trata de una clase de 24 alumnos, de Humanísticas. Son, en general, alumnos participativos en clase.

Tarea final de las 4 clases: escribir cuentos tradicionales (reinventados) y fijarlos en la biblioteca del instituto por la ocasión del Día del Libro (23 de Abril)

Justificación de la tarea final: he optado por impartir esta unidad didáctica porque el tema es propicio para una tarea de escritura, lo que va al encuentro de mi informe de prácticas. Además, se trata de algo que va a motivar a los alumnos, porque podrán discutir sus ideas en grupos, desarrollar su creatividad y escribir sobre lo que les guste, respetando sin embargo el cuento elegido.

Planificación – 10º curso – 90m+90m							
Objetivos	Contenidos funcionales (y exponentes lingüísticos)	Contenidos gramaticales	Contenidos léxico	Contenidos socioculturales	Contenidos estratégicos	Materiales/ Recursos	Evaluación
Clases 1 y 2 Interpretar un texto narrativo Dar su opinión sobre un texto Identificar los tiempos verbales del pasado Diferenciar el uso de los tiempos verbales del pasado	Hablar sobre un texto y dar su opinión sobre ello: <i>Los personajes del texto son...</i> <i>El cuento trata de...</i> <i>El personaje que me gustó más fue...porque...</i> <i>El momento del cuento que me gustó más/menos fue...porque...</i>	Tiempos verbales del pasado: pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito perfecto y pretérito pluscuamperfecto	Vocabulario relativo al texto “La Mujer Guerrera”: <i>armadura, caballo, declarar, afligido, comandar, lanza, casco, escudo, haber, salir, presentar, acostarse, delicadas, lanzar, cuidar, recobrar, malla, guantes, conde, condesa, moros, recuperar, perturbado, guerra, tropas, valiente, caballero, soldados, pelear, permiso,</i>	Cuento tradicional “La Mujer Guerrera” (Romance la Doncella Guerrera que remonta a la Edad Media) Día Internacional del Libro	Lectura Ejercicios de comprensión lectora Dinámica de clase: expresión oral	Pizarra Libro del alumno Fotocopias	Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos

<p>Clases 3 y 4</p> <p>Reconocer la diferencia entre un</p>	<p><i>Me gustó/no me gustó leer este cuento porque...</i></p> <p>Hablar sobre acciones pasadas:</p> <p><i>Había hecho</i></p> <p><i>Había, vivían, evitaban</i></p> <p><i>Se fueron, dejaron, llegó, preguntó</i></p> <p><i>He cortado, hemos aprendido</i></p> <p>Hablar sobre acciones</p>	<p>Tiempos verbales del pasado:</p>	<p><i>batallón, herido, salud, armas, puñal, enamorarse, matrimonio, pareja</i></p> <p>Vocabulario relativo al ejercicio de la página 63 del cuaderno de actividades:</p> <p><i>hermosa, campiña, carpintero, riachuelo, enemistad, arroyo, pueblo, sorpresa, sonrisa, puente, perdón, pájaros, peces, sencillo, hermanos</i></p> <p>Vocabulario relativo al cuento</p>	<p>Cuentos tradicionales</p>	<p>Lectura</p>	<p>Cuaderno de actividades</p> <p>Fotocopias</p>	<p>Observación directa de</p>
---	--	-------------------------------------	---	------------------------------	----------------	--	-------------------------------

<p>mismo cuento contado desde una perspectiva diferente</p> <p>Diferenciar el uso de los tiempos verbales del pasado</p>	<p>pasadas</p>	<p>pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito perfecto y pretérito pluscuamperfecto</p>	<p>“Los tres cerditos” (versión tradicional y moderna):</p> <p><i>paja, estacas, piedra, acogedora, confortable, lobo, chuletas, almorzar, cerrojo, derribar, gruñir, aires, frágil, pajar, chillando, buzón, tocino, jadeando, jamón, roble, carcajada, lograr, escalera, chimenea, uñas, arañando, olla, hogar, borboteo</i></p> <p><i>ayuntamiento, rincón, hipoteca, crisis, gastos, residencia, vacaciones, escéptico, revoltoso,</i></p>	<p>Expresiones coloquiales: <i>Dárselas de pijo</i></p> <p><i>Colorín colorado, este cuento se ha</i></p>	<p>Dinámica de clase: expresión oral</p> <p>Escritura</p>	<p>Cuaderno</p>	<p>las actividades propuestas y del interés y empeño de los alumnos</p> <p>Evaluación de los cuentos producidos por los alumnos</p>
--	----------------	--	--	---	---	-----------------	---

			<i>seguridad, rebelarse, ladrillo, desasosiego, espléndidas, paraísos, príncipes, reivindicar, derechos, estropear, exultantes, orillas, relajarse, celoso, quejarse, inspector, timbre, fraude, incrédulos</i>	<i>acabado</i>			
			Vocabulario relativo a cada cuento escrito por los alumnos				

Anexo 4

Tabela de correção de textos escritos

CÓDIGOS DE CORREÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	
	Abertura de parágrafo
	Eliminação de parágrafo
	Repetição
	Troca de ordem das palavras
*Pont.	Pontuação a inserir
_Pont.	Pontuação a substituir
*Prep.	Preposição a inserir
_Prep.	Preposição a substituir
_Ort.	Erro de ortografia
*Voc.	Vocábulo a inserir
_Voc.	Vocábulo a substituir
==	Vocábulo a eliminar
_Gram.	Erro gramatical (género, número, concordância verbal...)
_Verb.	Erro no tempo verbal
?	Palavra ou letra confusa, incompreensível
	Discurso confuso, incompreensível

Anexo 5

Amostra de contos escritos pelos alunos

- Érase una vez un chico que tenía el apodo de Patito Feo. Cuando era un niño muy pequeño fue abandonado por su familia en un huerfanato.
- Al niño no le gustaba vivir en el huerfanato, pues sufría bullying y era motivo de disfrute. No le gustaba la escuela y los profes estaban preocupados con su caso pero no hacían nada en relación a su situación.
- Aunque un día, el niño decidió no volver al huerfanato, saliendo de la escuela decidió vagabundear por las calles sin rumbo ni dirección. Mientras caminaba por las calles empezó lloviendo, entonces el Patito tubo que correr para abrigarse de la lluvia. Al final terminó por resguardarse en una casa abandonada cerca del lago.
- La mañana siguiente, el niño se dió cuenta que había adormecido en la casa abandonada. La casa estaba una confusión, tenía muchas hojas de los árboles y cuando el niño estaba saliendo, ha avistado una raspadiña en el suelo de la casa. Entonces la pegó y con su uña la raspó y la empezó mirando con mucha atención para ver si tenía algún premio, cuando reparó que tenía un premio de 500 000 euros.
- Quedó sorprendido y encuanto caminaba al banco para recibir su premio, empezó haciendo planos para el dinero.
- Unos días más tarde, el Patito tenía mandado cunstuir una mansión. Él empezó quedando conocido en la ciudad, cuando pasaba en las calles todas las personas le hablaban, mismo sin conocerlo y las personas que le disfrutaban dejarón de hacerlo, su intrés era tanto que solo hablaban con él por el dinero y por ser conocido pero el Patito los ignoró.
- Los medios de comunicación lo encontraron y lo lebaton a la televisión como el chico más joven a convertirse en millonario. La familia del Patito lo reconoció y trató de comunicarse con él, y él los invitó a quedarse a vivir con usted. Y una semana después, le robaron su dinero, objetos y huyó.
- El Patito se quedó triste y compró una casa más pequeña y un montón de gatos. Al final estaba deprimido, con sus gatos y único.

Rapunzel

- Había una vez una pareja hippie que vivía en Jamaica, en una forgoñeta que a su vez eran adictos en cannabis. Desde hacía mucho tiempo deseaba tener hijos. Aunque la espera fue larga, por fin, sus sueños se hicieron realidad. La futura madre miraba por la ventana de su forgoñeta, mientras fumaba un cigarrillo, una bruja que subía unas escaleras hasta el árbol mas alto, con una mochila llena de hierva. Se le hacía agua la boca nada más de pensar lo maravilloso que sería poder fumarse una de esas hiervas.
- Sin embargo, el huerto de cannabis de la bruja estaba escondido, en un escondite subterráneo, al cual sólo se podría acceder descendiendo por el interior del árbol a través de unas enormes escaleras y por eso nadie se atrevía a entrar en él árbol donde vivía la bruja. Pronto, la mujer ya no pensaba más que en cannabis, y por no querer comer otra cosa si no fumar cannabis empezó a enfermarse. Su esposo, preocupado, resolvió entrar a escondidas en la casa en el árbol cuando cayera la noche, para coger alguna hierva.
- La mujer la fumó toda, pero en vez de calmar su antojo, lo empeoró. Entonces, el esposo regresó a la plantación. Esa noche, la bruja lo descubrió.
- ¿Cómo te atreves a robar mi cannabis? -chilló.
- Aterrorizado, el hombre le explicó a la bruja que todo se debía a los antojos de su mujer.

-Rapunzel, tu rasta deja caer.

→ El vigila observó sorprendido. Entonces comprendió que aquella era la manera de llegar hasta la muchacha de la hermosa voz. Tan pronto se fue la bruja, el vigila se acercó a lo arbol y repitió las mismas palabras:

-Rapunzel, tu rasta deja caer.

→ La muchacha dejó caer la rasta y el vigila subió. Rapunzel tuvo miedo al principio, pues jamás había visto a un hombre. Sin embargo, el vigila le explicó con toda dulzura cómo se había sentido atraído por su hermosa voz. Luego le pidió que se casara con él y que dejara de fumar ^{okt} sustancias ilegales. Sin dudar un instante, Rapunzel aceptó. En vista de que Rapunzel no tenía forma de salir de la torre, el vigila le prometió llevarle un ovillo de seda cada vez que fuera a visitarla. Así, podría tejer una escalera y escapar. Para que la bruja no sospechara nada, el vigila iba a visitar a su amada por las noches. Sin embargo, un día Rapunzel le dijo a la bruja sin pensar:

-Tú eres mucho más pesada que el vigila.

-¡Me has estado engañando! -chilló la bruja enfurecida y cortó la rasta de la muchacha.

→ Con un hechizo la bruja envió a Rapunzel a una casa de piedra apartada e inhóspita. Luego, ató la rasta a un garfio junto a la ventana y esperó la llegada del vigila. Cuando éste ^{oAt.} llegó, comprendió que había caído en una trampa.

-Tu preciosa ave cantora ya no está -dijo la bruja con voz chillona -, ¡y no volverás a verla nunca más!

Transido de dolor, el vigila saltó por la ventana de la casa del árbol. Por fortuna, sobrevivió pues cayó en cima de cactus que contornaban el árbol. Por desgracia, las espinas le hirieron los ojos y el desventurado vigila quedó ciego.

¿Cómo buscaría ahora a Rapunzel?

→ Durante muchos meses, el vigila vagó por los bosques, sin parar de llorar. A todo aquel que se cruzaba por su camino le preguntaba si había visto a una muchacha muy hermosa llamada Rapunzel. Nadie le daba razón.

→ Cierta día, ya casi a punto de perder las esperanzas, el vigila escuchó a lo lejos una canción triste pero muy hermosa. Reconoció la voz de inmediato y se dirigió hacia el lugar de donde provenía, llamando a Rapunzel.

→ Al verlo, Rapunzel corrió a abrazar a su amado. Lágrimas de felicidad cayeron en los ojos del vigila. De repente, algo extraordinario sucedió:
¡El vigila recuperó la vista!

El vigila y Rapunzel lograron encontrar el camino de regreso hacia la ciudad más cercana. Se casaron poco tiempo después y fueron una pareja muy feliz.

Tiago Carvalho

Patrícia Frade

Pedro Preciado

Marlene

Cuento tradicional en forma de poema – La Cenicienta

Cenicienta vivía contenta.

Después de una trágica muerte,
ort.

Rapidamente se dio cuenta * ort.

Que toda la felicidad cambia a mala suerte.

Se quedó viviendo ort. com ellas.

Le escondían la riqueza,

La trataban como esclava,

Pero envidiaban su belleza.

Ellas eran tres mujeres:

Una madre y dos hijas.

Feas y malhabladas,

¡Unas tremendas pijas!

Anunciaron en el pueblo

El baile en honor al príncipe,
ort.

Aunque guapo y valiente, era soltero.

“¡Requiero que toda la gente participe!”

“¿Puedo ir? – preguntó Cenicienta.

“Termina tus tareas que te dejo.”

“¡Pero ya escobé, limpié y fregué!”

“¡Entonces limpa también anejo!”

ort.

Ella limpió com esperanza,
 Pués ^{o.kt.} al baile ^{o.kt.} quería ir.

Sus amigos ratitos la ayudaran,
 Costurando el traje para vestir.

Contenta mostró su vestido,
 Pero las pijas lo rasgaran. ^{verb.}
 Dejando su sueño destruído, ^{o.kt.}
 Salieron, ni para tras miraran. ^{verb.}

Desconsolada y desanimada,
 Cenicienta lloró.

Y en un nube de magia,
 Una ^{gram.} hada apareció.

“Tu sueño voy a concretar”

Dijo el hada sonriendo.
 Cenicienta la miró,
 Y el hada continuó diciendo:

“Una calabaza cambia a vagón,
 Un vestido azul y especial.
 Todas en el baile envidiarán
 Tus zapatos de cristal.”

“Pero cuidado mi hija,
 Ojo ^{o.kt.} com la campanilla
 Porque cuando ^{voc.} bater la media noche
 El hechizo termina.”

Cenicienta fue entonces a la fiesta

Y cuando vio el príncipe,

El cupido soltó su sieta ^{ort. voc.}

Y ella se enamoró de Felipe.

Bailaron por la noche

Y las horas fueran pasando, ^{verb.}

La campaña sonó

Y el hechizo estaba terminando.

Cenicienta salió corriendo,

Dejando Felipe preocupado ^{prop.}

Y com tanta prisa, el zapato, ^{ort.}

Para tras fue dejado.

El príncipe lo recogió ^{ort.}

Com esperanza de encontrarla. ^{ort.}

Por ella procuró,

Siempre pensando en sua amada.

La Madrastra el otro zapato encontró

Y Cenicienta en su habitación encerró

Sin corazón o piedad,

Nunca temiendo que descubrisen la verdad. ^{ort.}

El zapato no sirvió a Anastasia,

El zapato no sirvió a Drizella,

Pero Cenicienta se libertó y dice: ^{verb.}

"El zapato es mío y no de ella." ^{ort.}

El zapato servió a Cenicienta

Y una sonrisa surgió,

Felipe tenía la certeza ^{*prop.}

Que con Cenicienta bailó.

Una vida de princesa Cenicienta ganó.

Com su príncipe encantador

^{ort. ort.}

Sabía que no habría más disgusto,

Solo cariño y amor.

Colorín colorado

Este cuento se há terminado.

^{ort.}

Anexo 6

Grelhas de avaliação de textos escritos

Competência pragmática		
N5	<p>Escreve um texto sobre o tema proposto e no registo adequado ao contexto e aos destinatários.</p> <p>O discurso é coerente e coeso; utiliza os conetores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples.</p> <p>A informação é ordenada a partir de um esquema ou plano.</p> <p>Aparecem bem definidas as funções previstas (descrever, dar opinião, argumentar, contra-argumentar ou outras funções pertinentes).</p> <p>O texto possui informação suficiente e a extensão adequada.</p>	12
N4		9,6
N3	<p>Escreve um texto sobre o tema proposto, embora possa não respeitar o registo adequado ao contexto e aos destinatários.</p> <p>O discurso é coerente, ainda que com recurso a um número limitado de mecanismos de coesão.</p> <p>A informação, embora nem sempre relevante, está articulada de maneira linear.</p> <p>Aparecem definidas de maneira razoável algumas funções previstas.</p> <p>O texto pode não possuir informação suficiente, mas respeita o limite de palavras indicado.</p>	7,2
N2		4,8
N1	<p>Escreve um texto no qual se refere superficialmente ao tema proposto e não respeita o registo adequado.</p> <p>O discurso é confuso, com ideias repetidas e/ou pouco claras, com muitos desvios e repetições.</p> <p>A informação não aparece ordenada a partir de um esquema ou plano, apresentando pormenores pouco ou nada relevantes.</p> <p>As funções previstas não estão definidas.</p> <p>O texto não possui informação suficiente nem respeita o limite de palavras indicado.</p>	2,4

Competência linguística*		
N5	<p>Emprega recursos linguísticos adequados para redigir um texto simples.</p> <p>Usa, de forma apropriada, os recursos lexicais e discursivos necessários para retomar a informação sem repetir o dito anteriormente (pronomes e deícticos).</p> <p>Utiliza, com correção, vocabulário elementar.</p> <p>Revela geralmente bom domínio gramatical, não cometendo erros que possam causar incompreensão.</p> <p>A ortografia e a pontuação são suficientemente precisas para não afetarem a inteligibilidade do texto.</p> <p>As interferências da língua materna são pontuais.</p>	8
N4		6,4
N3	<p>Emprega recursos linguísticos suficientes para redigir um texto simples.</p> <p>Usa os recursos lexicais e discursivos suficientes para retomar a informação, embora com algumas repetições.</p> <p>Utiliza vocabulário pouco variado, mas consegue suprir algumas limitações com recurso a circunloquções e outras estratégias de substituição.</p> <p>O controlo gramatical é suficiente para permitir a compreensão do que se pretende comunicar.</p> <p>A ortografia e a pontuação são suficientemente precisas para não afetarem a inteligibilidade do texto.</p> <p>As interferências da língua materna são notórias.</p>	4,8
N2		3,2
N1	<p>Emprega recursos linguísticos básicos, com padrões frásicos elementares.</p> <p>Não faz um uso adequado dos recursos lexicais e discursivos.</p> <p>Utiliza um repertório vocabular limitado e repetitivo.</p> <p>O controlo gramatical é insuficiente, revelando erros lexicais, sintáticos e morfológicos.</p> <p>Os erros ortográficos são persistentes.</p> <p>A pontuação é repetitiva e nem sempre adequada.</p> <p>As interferências da língua materna são frequentes e sistemáticas.</p>	1,6

*O texto produzido só é avaliado na competência linguística se o aluno abordar o tema proposto, situando-se pelo menos no nível 1 da competência pragmática.

