MOVIMENTOS EM LEITURA E ESCRITA

Uma reflexão a partir de sessões de formação
na Escola Básica António Torrado - Abrantes



INÊS CARDOSO
ANDRÉ RAUBER
JULIANA JARDIM
FRANCISCO SILVA
LIA PAPPÁMIKAIL



MOVIMENTOS EM LEITURA E ESCRITA

Uma reflexão a partir de sessões de formação na Escola Básica António Torrado - Abrantes



INÊS CARDOSO
ANDRÉ RAUBER
JULIANA JARDIM
FRANCISCO SILVA
LIA PAPPÁMIKAIL

FICHA TÉCNICA

Título: Movimentos em Leitura e Escrita.
Uma reflexão a partir de sessões de formação na Escola Básica António Torrado - Abrantes

Tipologia do documento: Livro científico-didático

Autores:

Inês Cardoso, Instituto Politécnico de Santarém (IPSantarém), Escola Superior de Educação de Santarém (ESE|IP-Santarém), Complexo Andaluz, Apartado 131, 2001-902 Santarém, Portugal; Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV); Ciência ID: F212-7DB4-E007

André Rauber, IPSantarém, ESE|IPSantarém; CIEQV; Ciência ID: AF1B-81E1-D25D

Juliana Jardim, IPSantarém, ESE|IPSantarém; CIEQV; www.ensaiosignorantes.com; Ciência ID: 1D11-7EAF-9835

Francisco Silva, IPSantarém, ESE|IPSantarém; CIEQV; Ciência ID: 971C-E389-F8B7

Lia Pappámikail, IPSantarém, ESE|IPSantarém; CIEQV; Ciência ID: 821A-6EE3-FF9A

Revisão científica:

Paula Cristina Ferreira, ESE|IPSantarém; Ciência ID: C018-E969-C4A1

Vanessa Carvalho da Silva, ESE|IPSantarém; Ciência ID: 6413-E901-E010

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; Expressão Dramática; Formação contínua; Leitura e Escrita; Português língua pluricêntrica

Coleção: Edições CIEQV

Edição: CIEQV - Centro de Investigação em Qualidade de Vida, IPSantarém

Imagem de capa:

Foto: Peça aos poucos, experiências de repouso com o texto Tímon de Atenas, de William Shakespeare, 2009, direção de Juliana Jardim. Foto: Samira Cury.

Foto do texto: Ver página 52 da publicação.

Conceção gráfica: Patrícia Santos, Relgráfica Artes Gráficas, Lda.

Produção: Relgráfica Artes Gráficas, Lda., www.relgrafica.com

Financiamento: Projeto LEE – Leitura e Escrita para além do Ecrã - Proposta vinculada ao Projeto Reinvent'ART-E (Escola Básica do 1.º Ciclo – EB1 – António Torrado)

Prémio Menção Honrosa Especial no 5.º Concurso CIEQV - Investigação Científica Multidisciplinar (2024)

As atividades desenvolvidas no Projeto LEE foram enquadradas num conjunto de ações previstas e financiadas no âmbito de um acordo celebrado entre a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) e o Agrupamento de Escolas N.º 2 de Abrantes (AEN2Abrantes), com a finalidade de formalizar e executar operações no âmbito do Projeto PRA – Plano de Recuperação das Aprendizagens Plano 23|24 ESCOLA +.

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto n.º UID/4748/2025.

Informações de licenciamento: Licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license

ISBN: 978-989-36146-9-3

Depósito legal: 556919/25

Tiragem: 100 exemplares

Data e Local: dezembro de 2025
Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém

cieqv

fct Fundação para a Ciência e a Tecnologia

POLITÉCNICO DE SANTARÉM

ÍNDICE

PARTE I – Projeto *Reinvent'ART-E* 11
1.1. Quem está aqui que escreve 13
1.2. O que fomos lá fazer? 15
Em jeito de introdução ou uma introdução sem jeito 15
1.3. O cenário 19
Os desafios enfrentados pelas professoras*. 19
Para início de conversa: a perceção das professoras 20

PARTE II - Um ensaio em três atos 29
2.1. As possibilidades e potencialidades do trabalho com a(s) língua(s) num contexto plurilingue e multicultural 29
2.1.1. Como estão a ler e a escrever os nossos alunos? 30
2.1.2. Formação leitora: ninguém duvida da sua importância! . . 31
2.1.3. Escrita múltipla… e escritas múltiplas! 35
2.2. Sessão 1 - Quando foi a última vez que vivemos um momento (de) beleza com a língua portuguesa? 38
Antes de começar 38
2.2.1. Sabem de cor algum poema? 43
2.2.2. Quem escreveu/disse? 43
2.2.3. Que Português ensinar na escola? 48
2.2.4. História às direitas 48
2.2.5. E agora… que significado? 54
2.3. Sessão 2 - Um olhar sobre a língua 56
2.3.1. A gramática de uma língua pluricêntrica 57
2.3.2. Para fazer, é sempre importante ver 58
2.3.3. A nossa proposta (ou aposta) 59
2.3.4. Da gramática improvável e da beleza da(s) língua(s) . . . 63
2.4. Sessão 3 - Conexões entre cena e aula: breve proposta entre o corpo e o bilinguismo 68

PARTE III – Re-Interpretações 81
3.1. Falam as professoras 81
3.2. À guisa de conclusão, sem querer concluir... 89

Referências bibliográficas 93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Interação entre formadores e formandas 18
Figura 2: Textos & contextos da formação 36
Figura 3: O primeiro desafio 39
Figura 4: E-book Diversidade, Equidade, Inclusão30 40
Figura 5: Partilha de olhares-escritas 42
Figura 6: Capa de "O gato e o escuro", Mia Couto 47
Figura 7: História às direitas 48
Figura 8: Análise da História às direitas 50
Figura 9: Esquema de análise da história 50
Figura 10: História elaborada por crianças 52
Figura 11: Sequência de ensino 53
Figura 12: Da entrevista a Edleise Mendes 54
Figura 13: Colagem do aluno 61
Figura 14: Texto de aluno do 3.º ano do 1.º CEB 62
Figura 15: Texto de aluno do 3.º ano do 1.º CEB 63
Figura 16: Texto de aluno do 3.º ano do 1.º CEB 64
Figura 17: Texto de aluno do 3.º ano do 1.º CEB 65
Figura 18: Texto da formanda C 84
Figura 19: Texto da formanda C 85

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado do questionário às professoras 20
Quadro 2 – Síntese de resultados do questionário às professoras . . . 23
Quadro 3 – Materiais em linha relevantes para ensinar a escrever . . 26

Nota prévia: Todos os envolvidos deram o seu consentimento informado e o conteúdo do livro é da exclusiva responsabilidade dos autores.

PARTE I

Projeto *Reinvent'ART-E*

A Escola Básica do 1.º Ciclo (EB1) António Torrado, integrada no Agrupamento de Escolas n.º 2 de Abrantes (AEN2Abrantes), está inserida num território percebido como multicultural e socialmente desfavorecido, pelo que tem sido alvo de intervenções e preocupações relacionadas com a expressão de problemas a nível do sucesso educativo das crianças que a habitam e da ordem escolar (frequência de comportamentos disruptivos, relatos de maiores níveis de conflitualidade dentro e fora da sala de aula do que noutros contextos).

Situada na cidade de Abrantes, a escola, um edifício amplo e de espaço exterior generoso, está situada num bairro residencial com elevada densidade populacional e de onde provém uma parte significativa da população escolar. No ano letivo 2023/24, por exemplo, recebeu cinquenta crianças de famílias imigrantes provenientes de vários países, o que acrescentou complexidade às problemáticas já identificadas, como a baixa escolaridade de alguns encarregados de educação, dificuldades a nível da sua inserção/integração profissional e outras vulnerabilidades de natureza socioeconómica de muitos dos alunos e que, inevitavelmente, se refletem na sua qualidade de vida, na sua disponibilidade e motivação para aprender.

Foi neste contexto, na continuidade de outras intervenções similares, que surgiu o Projeto Reinvent´ART-E[1], uma intervenção baseada no pressuposto de que a Arte e a Educação Artística são caminhos frutuosos no domínio da transformação social e educativa[2]. Com a ambição de ir mais longe no que diz respeito à inovação pedagógica – procurando ser consequente em relação ao que "não funciona" nas práticas pedagógicas cristalizadas e rotineiras, procurou-se reinventar modelos de ensino-aprendizagem, evitando-se a todo o custo "fazer mais do mesmo" à espera de resultados diferentes. De facto, tendo como âncora a parceria estratégica com a Escola Superior de Educação de Santarém (ESE|IPSantarém) – que, para além de exercer funções de consultoria, monitorização e de dinamização de sessões temáticas com o grupo de pais, apoiou o projeto a nível da formação contínua dos docentes nele implicados –, implementou-se um conjunto de medidas distribuídas por cinco eixos: i) a valorização e a integração curricular da Educação Artística; ii) a individualização e a proximidade a cada criança e sua família (reuniões mensais, dinamização de um grupo de pais); iii) a diversificação dos cenários de aprendizagem (salas amplas e com espaços de trabalho temático); iv) o trabalho colaborativo (entre alunos, mas também entre docentes que trabalham em regime de codocência; v) a educação alimentar. Os resultados referentes à implementação do projeto com duas turmas de 1.º ano – que trabalham em conjunto numa mesma sala –, ainda que desafiados por múltiplas resistências e alguns obstáculos, dão conta de progressos e desenvolvimento a nível da autonomia dos alunos em múltiplas frentes, salientando-se sobretudo que não importa só o que aprendem, mas também (sobretudo?) como aprendem, evidenciando-se um conjunto de competências pessoais e sociais que desenvolveram ao experimentar novos modos de contactar e explorar o currículo. Competências estas que reverterão, a seu tempo,

[1] Sobre o projeto, pode ver-se este vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=x0MPUrwI71I&t=14s.

[2] Colaço et. al., 2022.

para o trabalho escolar propriamente dito, com ganhos evidentes no seu bem-estar e relação com a escola e com os saberes escolares[3]. Todavia, o trabalho educativo é, por natureza, um labor permanentemente inacabado. As dinâmicas de organização escolar, nomeadamente as dificuldades em recrutar e manter docentes afetos ao projeto com um perfil e motivação ajustados aos princípios mobilizados, obrigam a um esforço permanente de (in)formação, que resgata e/ou desenvolva competências e saberes que os capacitem a pôr em prática os tais diferentes modos de ensinar e aprender. Neste caso, considerando a relação com a língua, instrumental como esta se revela no acesso ao mundo. É justamente desse esforço que nas páginas seguintes daremos conta.

1.1. Quem está aqui que escreve

Inês Cardoso

Sou professora e quis sê-lo desde os 6 anos. Não sabia, nessa altura, que estaria envolvida na formação inicial e contínua de professores/educadores; desde fevereiro de 2022, na ESE|IPSantarém. Os meus percursos pela didática da língua portuguesa – materna e não materna –, em Portugal e noutros países, vivo-os com o prazer de uma trajetória que integra tantas histórias, leituras, escritas, reflexões… muita gente e muito mundo. A língua cativa-me, na sua diversidade, como fator de inclusão e de unidade: como? Eis-me aqui para continuar a aprender.

[3] Luís et. al., 2025.

André Rauber

Sou professor de língua portuguesa, lecionei no Ensino Básico e Secundário no Brasil. Depois decidi seguir carreira no Ensino Superior, e estive nessa função de 2006 a 2018, também no Brasil. Desde 2019, tenho lecionado, como professor adjunto convidado, as unidades curriculares de Linguística, Leitura e Escrita e Comunicar em Língua Portuguesa, para estudantes da Licenciatura em Educação Básica, na ESE|IPSantarém.

Juliana Jardim

Sou professora de Artes Cénicas, atriz, *performer* e preparadora de artistas da cena, há 33 anos, com experiências pedagógicas e profissionais no Brasil, em Espanha, Portugal, França, no Mali, no Burkina Faso e nos Estados Unidos da América. Desde setembro de 2023, participo da formação de educadoras e educadores na ESE|IPSantarém, na qual ingressei vinda do Brasil para a área de Artes Performativas. Inventei e realizei por 12 anos o projeto *Ensaios ignorantes* (www.ensaiosignorantes.com) que tinha como eixo ações coletivas públicas ao redor de leituras, escuta, dizer, repousos, derivas cénicas e fílmicas com textos de origens diversas. Com ele, realizamos muitas experiências bilingues e, na ousadia de viver entre línguas, também traduzi o livro *Semente de crápula. Conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la*, do educador, poeta e etólogo francês Fernand Deligny.

Francisco Silva

Sou professor no Ensino Superior há 25 anos, dedicando-me à formação de professores e educadores no IPSantarém. A minha formação de base foi em Sociologia e realizei estudos complementares em Psicologia e Psicologia Social. Enquanto investigador, coordenei e integrei equipas de diversos projetos de investigação/investigação-ação

nas áreas da pobreza e exclusão social, família, trabalho, políticas sociais e culturais, direitos humanos, igualdade de género, educação inclusiva, entre outras.

Lia Pappámikail

Apresento-me como socióloga e sou-o de coração. Não sou só socióloga, porém, sou investigadora, sou professora, sou mãe, e é deste intrincado de condições que situo o meu interesse pelo mundo educativo, em que atuo e investigo. Sou professora na ESE|IPSantarém desde 2010 e antes disso investiguei no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. O estudo da juventude é a minha base, mas desde então deambulei por todos os territórios onde a juventude está: a escola é naturalmente um dos principais; a família também. A curiosidade e o espanto são os meus combustíveis e os elementos que instigo junto daqueles que irão habitar a Escola que quero ajudar a (re)construir.

1.2. O que fomos lá fazer?

Em jeito de introdução ou uma introdução sem jeito

O desenvolvimento de reflexões e estratégias de atuação atinentes à leitura e à escrita tem, sobre quem as realiza, impacto significativo na qualidade da compreensão, interpretação e no maior domínio das capacidades linguísticas. Também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes do seu papel na dinâmica social. Esta é a perceção dos investigadores que propuseram o projeto de investigação-ação de carácter multidisciplinar no âmbito do qual vem agora a lume esta brochura: "Projeto LEE – Leitura e Escrita

para além do Ecrã - Proposta vinculada ao Projeto Reinvent'ART-E (EB1 António Torrado)".

O plano inicial seria um estudo direcionado à formação continuada dos profissionais da Educação Pré-Escolar e de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) que, voluntariamente, quisessem aderir à nossa proposta formativa no âmbito do plano de recuperação de aprendizagens do AEN2Abrantes. Uma das ações previstas neste plano era o desenvolvimento de estratégias de ensino na área da Leitura. Reconhecendo a transversalidade da língua e o modo como o seu domínio é fortemente condicionador do (in)sucesso escolar e, posteriormente, de um exercício mais ou menos crítico de cidadania, elegemos como tópicos agregadores a leitura e a escrita. Sabendo que os primeiros anos são cruciais na apropriação de estratégias de compreensão leitora e de produção escrita e que a Educação Pré-Escolar tem um papel muito importante no desenvolvimento da literacia emergente, preditora de desempenhos razoáveis na iniciação formal à leitura e à escrita, previámos trabalhar com os profissionais da educação de diversas áreas do saber que reconhecessem a necessidade de, nas suas aulas, desenvolverem estratégias de regulação da aprendizagem que se alicerçassem nas competências de leitura, escrita e reflexão sobre a língua.

No entanto, como formadores de futuros educadores[4] de infância e de futuros professores do 1.º e do 2.º CEB, estávamos, desde o início, conscientes da necessidade de articulação com os contextos da prática – mais ainda, com a necessidade de formação *nos contextos de prática*. Ora tal ditou que a escuta da escola[5] nos encami-

[4] Maioritariamente, cingimo-nos ao uso do plural masculino, para facilitação da leitura. Em linha com esta forma legitimada pela gramática da língua portuguesa, nela incluem-se, por convenção, elementos do sexo masculino e do sexo feminino. Distinguiremos, contudo, o género gramatical quando premente para o sentido a veicular.

[5] Por "escola" referimo-nos à EB1 António Torrado.

nhasse para sessões de formação com o corpo docente a lecionar ao 1.º e 2.º anos do 1.º CEB somente.

Pretendemos reivindicar o tempo para o desenvolvimento destas atividades em aula – um tempo lento, avesso a uma cultura imediatista, e condição *sine qua non* para a educação (se) operar e as pessoas se (trans)formarem[6]. Como tal, procurámos criar condições para estas atividades se desenvolverem em sessões de formação – tantas quantas possíveis para "as nossas professoras" (assim preferimos referir-nos ao nosso "público-alvo"). Um dos denominadores comuns da nossa atuação foi, de facto, o "isomorfismo formativo"[7], na senda do "isomorfismo pedagógico" do Movimento da Escola Moderna (MEM)[8].

Éramos três formadores – a Inês, o André e a Juliana – da Didática, da Linguística e das Artes Cénicas, respetivamente, áreas intrinsecamente ligadas e em diálogo, apoiados pelos sociólogos Francisco e Lia, que atuariam noutras frentes na comunidade educativa, inclusivamente no diálogo com os pais e encarregados de educação. Nesta publicação, centrar-nos-emos nas três sessões presenciais (cf. Figura 1) e na que se desenrolou *online* durante o ano letivo de 2024/25, ministradas as quatro pelos primeiros três.

---

6 Cardoso & Matias, 2024.

7 Pereira & Cardoso, 2010. Adaptamos o conceito de "isomorfismo pedagógico" do MEM e chamamos-lhe "formativo" para pôr a tónica na formação (para além do MEM): segundo o isomorfismo formativo, queremos que os professores vivenciem, em formação, a cooperação, o envolvimento e modos de trabalho pedagógico-didático que, depois, desejavelmente, ficarão capazes de recriar junto dos seus alunos. Assim, os métodos da formação são os mesmos a usar nas práticas pedagógicas, numa coerência da formação recebida com a formação que o professor é chamado a proporcionar – aprende-se a ensinar através de práticas formativas que dão o exemplo, em forma e intenção, do ensino e da aprendizagem que se deseja promover.

8 Niza, 2009.

A identidade desta brochura é, por isso, múltipla, como as pessoas que a habitam e as interações que a alimentaram: é retorno e legado à escola que nos acolheu e, podemos generalizar, à Escola que forma crianças e aos seus formadores; é depoimento; é reflexão; é expansão. Os discursos científicos, técnicos, didáticos andarão de mãos dadas com os discursos emotivos que marcam as identidades pessoais e profissionais. Como estes todos são já densos, a nossa opção é deixar as referências bibliográficas – mais vozes que ecoam – nas notas de rodapé e, posteriormente, para mais ampliações, na lista final.



Figura 1: Interação entre formadores e formandas

1.3. O cenário

Antes de começarem as sessões presenciais que são o núcleo desta brochura, era imperioso conhecermos os dados do projeto Reinvent'ART-E, particularmente em áreas e temas em que poderíamos intervir – disso damos conta em "os desafios enfrentados pelas professoras", que motivam a nossa programação formativa.

Os desafios enfrentados pelas professoras*

- A **dependência das crianças das redes sociais** e o seu **reflexo na língua** (oral): vocabulário desadequado e adoção do **Português do Brasil** (na pronúncia e a nível semântico e lexical);
- A dificuldade em lidar com o aumento significativo e irregular da população escolar que **não domina a língua portuguesa**;
- As dificuldades cada vez mais frequentes **a nível da fala**, identificadas quer pela/os educadora/es de infância, quer pela/os professora/es do 1.º CEB;
- A falta de **consciência fonológica**, a má articulação e a dificuldade em construir frases bem estruturadas são manifestações recorrentes destas dificuldades.

*Dados mencionados no Projeto Reinvent'ART-E[9]**.**

No nosso primeiro contacto presencial com as docentes, quisemos, inicialmente, auscultá-las. Os relatos ouvidos deram o mote para a secção seguinte deste *e-book*. Nela explicitamos as perce-

[9] Matos & Togtema, 2023, p. 24.

ções das professoras acerca do ensino e da aprendizagem da escrita, um dos tópicos agregadores desta formação. A escrita, pela sua complexidade e capacidade de articular leitura e outros domínios do ensino da língua, como oralidade, educação literária, performatividade e gramática, serviu-nos, assim, de Norte.

Para início de conversa: a perceção das professoras

Na primeira sessão presencial de formação, com seis professoras, houve um momento para preenchimento de um questionário digital[10], no *Google Forms*, destinado a fazer ouvir a voz das professoras.

Para isso, elaborámos 14 questões, em que deveriam avaliar as asserções, apresentadas em cada uma delas, com a escolha de um destes critérios: **sem opinião** (SO)*;* **discordo** (D); **concordo em parte** (CP); e **concordo totalmente** (CT)**.**

N.º	Questões	SO	D	CP	CT
1	Os alunos estão pouco motivados para a escrita.			5	1
2	Há muitos alunos por turma para ser possível um ensino da escrita eficaz.		1	1	4
3	Um professor tem ao todo muitos alunos para poder assegurar uma continuidade no trabalho de escrita.			3	3
4	Os alunos vivem num meio social que não valoriza a escrita.			5	1
5	Os alunos não têm hábitos de escrita.			1	5
6	O tempo destinado ao ensino e aprendizagem da escrita é insuficiente.	1	1	4	

[10] A constar da curadoria de dados do IPSantarém.

7	Os alunos não se empenham verdadeiramente para conseguir escrever bem.			5	1
8	É difícil saber como ensinar a escrever.		2	4	
9	Os alunos têm falta de confiança na sua capacidade de escrever.			4	2
10	Há uma distância enorme entre os objetivos do ensino da escrita e a capacidade dos alunos.		1	4	1
11	Qualquer que seja a qualidade do ensino, alguns alunos terão sempre dificuldades porque escrever é difícil de aprender.		2	4	
12	A preparação de um professor do 1.º Ciclo em Língua Portuguesa/Linguística é insuficiente.		1	3	2
13	Há falta de formação contínua específica na área da escrita.	1	2	2	1
14	Os professores não têm tempo para criar materiais ajustados às dificuldades e necessidades dos alunos.			4	2

Quadro 1 – Resultado do questionário às professoras

Os resultados demonstram essencialmente que o ensino da escrita, não sendo necessariamente um lugar de desconforto para estas professoras, encontra vários desafios no lugar modesto que estas atividades ocupam no quotidiano dos seus alunos – e, (muito) provavelmente, no das suas famílias. Esta crença situa a escrita como um lugar não familiar para estas crianças, com uma função meramente instrumental. Embora a evidência demonstre que os fatores estruturais são mais fortes na configuração destes atributos, outorga-se aos alunos a principal responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem da escrita (cf. Quadro 2, com "6 responsabilidades" para os alunos), sobretudo por questões identitárias, emocionais e motivacionais, mas também

por questões socioculturais dos meios de pertença. Chegar de forma significativa aos alunos (com as suas características), criando (novos) lugares para a escrita (e leitura), é, pois, uma necessidade a colmatar, nomeadamente a nível da criação de materiais adequados.

Estas professoras sublinham ainda barreiras de natureza institucional e organizacional, como o número de alunos por quem são responsáveis ou o tempo disponível para o trabalho relativo ao ensino da escrita. Há, por outro lado, aspetos que são inalteráveis: a formação de base e a que se deveria fazer, mas cuja oferta é deficitária. Ainda assim, a dificuldade sentida por estas professoras em ensinar a escrever será só moderada.

Por fim, ainda que de forma não consensual e algo hesitante, regista-se uma crença na educabilidade das crianças, na sua vontade de aprender e na possibilidade de melhorar formas de ensinar, condição essencial à eficácia da formação.

Apreciaremos agora uma síntese dos resultados acerca das variáveis que questionámos relativas ao ensino e aprendizagem da escrita, focando-nos nos sujeitos implicados nas asserções e dividindo-as pelo grau de concordância das respondentes:

Indicadores	A - Alunos	B - Professores	C - Escola Ministério da Educação
Concordância muito elevada	1. Sem hábitos de escrita 2. Falta de empenho para escrever bem 3. Falta de confiança na sua capacidade de escrever		1. Turmas numerosas - pouca eficácia no ensino da escrita
Concordância elevada	4. Pouca motivação para a escrita 5. Meio social que não valoriza a escrita	1. Preparação insuficiente de professor do 1.º CEB 2. Falta de tempo para criar materiais ajustados às dificuldades e necessidade dos alunos	2. N.º total de alunos por professor é elevado e compromete continuidade no trabalho de escrita 3. Distância enorme entre objetivos de ensino e capacidades dos discentes
Concordância moderada	6. Dificuldade permanente de alguns alunos devido à natureza difícil de aprender a escrever	3. Tempo insuficiente para o ensino-aprendizagem da escrita 4. Dificuldade de saber como ensinar a escrever 5. Falta de formação contínua na área da escrita	

Quadro 2 – Síntese de resultados do questionário às professoras

Como nos pode auxiliar a ciência a fazer face a este quadro? Listamos algumas informações, afirmações e interrogações que nos vêm de estudos que empreendemos ou de que temos conhecimento[11] e que nos podem ajudar a repensar a responsabilidade de cada um no ensino e na aprendizagem da escrita:

- ✓ Os fatores motivacionais, ligados à relação pessoal com a escrita, são dos que mais interferem na adesão e na implicação consistente das crianças (dos alunos, em geral) nesta atividade[12].
- ✓ O meio social pode influenciar a relação com o saber, a escola e a escrita, mas não determina inevitavelmente o (in)sucesso escolar[13].
- ✓ As crianças e adolescentes escrevem por livre iniciativa; essa prática tende a diminuir à medida que crescem, mas pode ganhar centros de interesse específicos[14].
- ✓ Por que razão os alunos escrevem livremente, e de modo eficiente, em contextos extraescolares, e, em contextos escolares, duvidam da sua competência?
- ✓ Comparando a escrita escolar e a extraescolar (livre, fora de injunção professoral), a extraescolar é mais multifuncional e diversificada.

---

11 Barré-De Miniac, 2000, 2015; Boscolo, 2009; Camps, 2003; Cardoso, 2009; Cardoso & Pereira, 2015; Cardoso et. al, 2018; Charlot, 2000, 2024; Carvalho et. al, 2018; Penloup, 1999; Reuter, 2001.

12 Barré-De Miniac, 2000, 2015; Boscolo, 2009; Camps, 2003; Cardoso, 2009; Cardoso & Pereira, 2015; Cardoso et. al, 2018.

13 Cardoso et. al, 2018; Charlot, 2000, 2024; Carvalho et. al, 2018.

14 Cardoso, 2009; Cardoso & Pereira, 2015; Cardoso et. al, 2018; Penloup, 1999; Reuter, 2001.

- ✓ Com o aumento da escolaridade, decrescem a força e o tipo de investimento na escrita.
- ✓ As práticas de ensino da escrita têm influência na adesão, na segurança escritural e no investimento dos discentes na prática de produção textual.
- ✓ "De pequenino...": é crucial o investimento nos primeiros anos de escolaridade para o desenvolvimento de uma boa relação com a escrita, que (des)construa representações e a favoreça.
- ✓ A escrita compositiva (produção de textos) comporta uma elevada atividade intelectual, que "muda a mente de quem escreve"[15].
- ✓ A escrita pode ensinar-se em articulação com os outros domínios – oralidade, leitura, educação literária, gramática; aliás, permite ensinar a gramática em contexto. Assim, "dá-se a matéria", como é comum afirmar-se.
- ✓ Há materiais didáticos validados cientificamente e disponíveis para o ensino da escrita, por isso, não precisamos de "inventar a roda"; podemos adotar materiais, adaptá-los e, acima de tudo, aprender e reinventar a nossa prática. Apresentamos abaixo uma lista que se pretende sugestiva e não impositiva:

[15] Alves, 2008; Alves et al., 2016.

Alguns materiais em linha que contemplam o ensino da escrita

- Projeto LER (Leitura, Escrita, Recursos): https://www.projetoler.pt/
- Recursos Educativos Digitais – Ilha Periscópio: https://redge.dge.mec.pt/ilha/periscopio/home
- Plano 23|24 Escola+: https://www.dge.mec.pt/noticias/novo-site-plano-2324-escola; http://escolamais.dge.medu.pt/
- Algumas brochuras do PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português): https://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep
- *Pnep1 – Atividades para o ensino da língua:* http://protextos.web.ua.pt/? page_id=1401
- *Pnep2 – Atividades para o ensino da língua – a compreensão da leitura:* http://protextos.web.ua.pt/?page_id=1401
- *Pnep3 – Atividades para o ensino da língua – produção escrita:* http://protextos.web.ua.pt/?page_id=1401
- *Tarefas integradoras com os livros de literatura para a infância. Português e Estudo do Meio. Ensino Básico | 1.º Ciclo*: http://protextos.web.ua.pt/?page_id=1401; https://fliphtml5.com/boxds/andk
- Guiões de Implementação do Programa de Português: http://www.dge.mec.pt/guioes-de-implementacao-do-programa-de-portugues
- O ensino do Português no 1.º ciclo do ensino básico: construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de Português – vários volumes: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/18399; mais atividades em https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/18394
- Plataforma educativa interativa AEA - AINDA ESTOU A APRENDER: https://aindaestouaprender.eu/; https://hdl.handle.net/1822/42431
- Exemplos de planificação de sequências didáticas: https://www.dge.mec.pt/exemplos-de-planificacao-de-sequencias-didaticas
- Recursos educativos, práticas e projetos: https://recupera.dge.mec.pt/
- *Ensinar e Aprender Português* - recurso educativo digital, disponível numa Plataforma de Aprendizagem e destinado ao ensino da Língua Portuguesa no 1.º CEB: https://lusoinfo.com/website/

Quadro 3 - Materiais em linha relevantes para ensinar a escrever

Partindo deste diagnóstico e desta base informativa e indagativa, passamos, na Parte II, para as sessões formativas, tecendo primeiramente algumas considerações sobre dados atuais de práticas de leitura e escrita em contexto escolar, mormente em Portugal. Pretendemos, pois, erigir uma fundação teorética muito sumária, circunscrita ao *modus operandi* desta formação.

PARTE II

Um ensaio em três atos

2.1. As possibilidades e potencialidades do trabalho com a(s) língua(s) num contexto plurilingue e multicultural

> A existência de alunos provenientes de **diferentes origens geográficas** possibilita um **contacto** mais próximo com **diferentes culturas**, **alarga** o conhecimento d**o mundo** e as **referências culturais**.[16]

A palavra "ensaio" é recuperada neste projeto por tudo o que comporta de experimentação, de treino, de saberes que se carreiam, isto é, não se trata de uma experimentação leiga, mas, sim, ancorada em bases científicas que vão continuando a permear o nosso discurso.

Os três atos correspondem às três sessões e às três etapas que podemos observar não só em cada sessão, mas também nos movimentos de umas sessões para outras:

i) na lógica do isomorfismo formativo anteriormente referido, experimentamos possibilidades didáticas na formação;

[16] Adaptado de Matos & Togtema, 2023, p. 24.

ii) na formação, refletimos sobre como as experiências nos interpelaram (e, idealmente, continuamos a refletir para além da sessão);

iii) desenhamos a sessão seguinte ou, do ponto de vista das professoras formandas, procura-se pôr em cena aulas diferentes porque vivemos experiências novas e significativas, ou aulas que tenham algo de diferente, consideradas relevantes – e sobre as quais sabemos falar.

2.1.1. Como estão a ler e a escrever os nossos alunos?

A este respeito, consultamos os *Resultados Nacionais das Provas de Aferição do Ensino Básico*[17], particularmente no 2.º ano do 1.º CEB. Vejamos os dois relatórios mais recentes disponíveis e comecemos por 2023.

No que diz respeito à disciplina de Português, no 2.º ano, o domínio da Gramática é o que patenteia maiores fragilidades, com 30,4% dos alunos a revelarem algumas fragilidades e 38,3% que não apresentam a resposta esperada – ou seja, a maioria das respostas situa-se nas categorias "Revelaram dificuldade na resposta (RD)" e "Não conseguiram responder de acordo com o esperado (NC) ou Não responderam (NR)".

É no domínio da "Leitura e Educação Literária" que a categoria "Conseguiu" (C - o melhor resultado) colige menor percentagem: 12,3%, comparando com os resultados nesta categoria para os outros domínios. Apreciando as categorias NC/NR, percebem-se, também, desempenhos menos satisfatórios.

Relativamente à "Escrita", 20,5% dos alunos revelam dificuldades, sendo que 35,5% dos alunos "não conseguiram" demonstrar a pro-

[17] Relatórios disponíveis em https://iave.pt/relatorios/.

ficiência esperada, num desempenho que é inferior ao de 2022[18]. O desempenho de 2024[19] também decresce ligeiramente em relação a 2023 com menos alunos em C e em CM – "conseguiram responder de acordo com o esperado, mas podem ainda melhorar". Além disso, houve um aumento de 3% na categoria NC/NR.

Em 2024, só a Gramática teve mais 5% de crianças em C; no entanto, nos outros domínios, a tendência é haver mais crianças em RD e NC/NR.

A análise dos Resultados Nacionais das Provas de Aferição do 2.º ano revela, pois, fragilidades persistentes nos domínios da Gramática, Leitura e Escrita, com destaque para o aumento das respostas de dificuldade e não resposta em 2024. Estes dados, que evidenciam debilidades transversais nas competências linguísticas, serviram-nos também de pano de fundo à planificação das sessões formativas, nas quais procuramos articular e fazer interagir os diferentes domínios de ensino da língua portuguesa.

2.1.2. Formação leitora: ninguém duvida da sua importância!

Há algumas décadas não seria muito difícil responder à questão "O que é leitura?". Com os avanços económicos, tecnológicos e culturais da sociedade hodierna, o ato de descodificar símbolos gráficos já não é suficiente para definir leitura[20]. O próprio termo "leitura" concorre hoje com a palavra "literacia". Ter literacia de leitura é dominar um tipo de literacia que pressupõe tanto a capacidade de compreensão de uma determinada informação veiculada por um texto verbal como a habilidade em saber utilizar essa informação.

---

18 Simões, 2023.

19 Simões, 2024.

20 Sim-Sim, 2007; 2009.

Além disso, a leitura deixou de ser entendida como uma competência que se aprende na infância. Atualmente, é concebida como um conjunto dinâmico de saberes, habilidades e estratégias que se desenvolvem continuamente ao longo da vida, em múltiplos contextos e através da interação com os outros e com a comunidade[21].

Por conseguinte, "a leitura deve ser considerada em todas as formas de interação dos cidadãos com textos (tanto impressos como em suporte digital) e o seu papel na aprendizagem ao longo da vida"[22]. Nesse sentido, a leitura contribui para uma vida com qualidade, uma vez que a literacia de leitura tem como propósito a compreensão, a utilização, a avaliação, a reflexão e o envolvimento com textos, com a finalidade de atingir objetivos, desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades, participando na vida em sociedade.

A atualização conceitual da leitura é, pois, corroborada pelos avanços na compreensão dos domínios e habilidades que a realizam. Para além das capacidades cognitivas, linguísticas e dos domínios percetivos, sinestésicos e neurológicos, ler pressupõe ler-se a si, enquanto indivíduo, e ler o outro, enquanto sociedade. Essa dupla via da leitura é o que lhe garante o seu carácter interdisciplinar. Lê-se nas aulas de Português, mas também nas de Matemática, de Ciências Naturais, de Geografia e de História, por exemplo. Lê-se como exercício individual de vontade, mas também como a potencialidade para a comunhão ou disjunção em relação às ideias, valores, opiniões dos vários outros.

A leitura é, assim, compreendida como uma prática socialmente situada, uma vez ancorada a um conjunto de sentidos e significados que alimentam, ou não, a aprendizagem e, sobretudo, as práticas e, por consequência, as condições de possibilidade de desenvolvi-

21 PISA 2022 – PORTUGAL. Relatório Nacional (Duarte et al., 2023).

22 Duarte et al., 2023, p. 32.

mento da literacia, conforme previsto nos normativos e no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*[23].

Dados recentes do *Barómetro'23 – Práticas de leitura dos alunos dos ensinos básico e secundário*[24] indicam-nos que a leitura de livros se situa sempre acima de 78%, "decrescendo à medida que avança o ciclo/nível de ensino"[25]. A adesão à leitura em formato digital é maior nas etapas mais avançadas da escolaridade obrigatória (3.º CEB e ensino secundário), com a influência do TikTok, mais particularmente do BookTok, a aumentar com o nível de escolaridade e, sobretudo, junto das raparigas. Com a escolaridade aumenta, também, a dificuldade de concentração na leitura: 34,3% dos alunos no 1.º CEB concordam com a afirmação "Tenho dificuldades em concentrar-me nos livros que leio"; no 2.º CEB, esta percentagem cresce ligeiramente (37,4%) e, no 3.º CEB, é maior: 46,3%, muito próximo da do Ensino Secundário (46,6%). Os alunos concordam com a asserção "Gostava de ter tempo para ler mais": são os que mais leem, as crianças do 1.º CEB, que mais concordam (71,9%), decrescendo essa concordância no 3.º CEB e no secundário (respetivamente, 50% e 55,4%). De qualquer modo, não podemos deixar de notar as elevadas percentagens desta concordância contrastando, por outro lado, com os dados que indicam a elevada integração das tecnologias entre os jovens em idade escolar. Observa-se uma multiplicidade de recursos tecnológicos que competem pela atenção e tempo livre dos alunos. Exemplos disso são a proliferação das redes sociais, o aumento de conteúdos digitais, a expansão do entretenimento *online*, a utilização generalizada de dispositivos conectados à Internet e os efeitos da digitalização na comunicação e nas formas de sociabilidade[26], cada vez mais prematuramente.

---

23 Martins et al., 2017.

24 Mata et al., 2025: https://cies.iscte.pt/np4/4451.html.

25 Mata et al., 2025, p. 7.

26 Mata et al., 2025, p. 147.

Estamos a reivindicar, pois, uma leitura que se desenvolva ao longo do tempo e com tempo, oportunidade de leituras longas, suscetíveis de proporcionarem aos sujeitos leitores condições de desenvolvimento do pensamento crítico, de estratégias metacognitivas; uma leitura, afinal, alicerce de aprendizagem efetiva ao longo da vida e de uma atuação cidadã em prol de sociedades democráticas. Se nunca houve, como hoje, tanto material de leitura disponível, esta abundância e dispersão acessíveis pelo mundo digital parecem induzir a leituras demasiado rápidas, pouco profundas e sem a possibilidade de os sujeitos saírem enriquecidos da experiência leitora. Segundo o Manifesto de Liubliana sobre a importância das competências superiores de leitura[27], "a leitura de nível superior é a nossa ferramenta mais eficaz de raciocínio analítico e estratégico" e são, sobretudo, os livros que as desenvolvem.

Assim, é de atentarmos nestas conclusões – sugestões – do *Barómetro'23*:

> Os dados indiciam também que as relações de sociabilidade marcadas pela valorização da leitura de livros podem contribuir ainda mais fortemente para o aumento das práticas de leitura nas etapas finais do ensino obrigatório. Dinâmicas e atividades de grupo em torno da leitura parecem favorecer o número de livros lidos, o que reforça a pertinência de intervenções centradas no aproveitamento das interações entre os alunos. Podem ser aqui equacionadas iniciativas, tais como: promoção da constituição de grupos nas escolas com a responsabilidade de elaboração de sugestões e recomendações de leitura; a realiza-

[27] Manifesto de Liubliana, 2023: https://www.publico.pt/2023/10/10/sociedade/comentario/manifesto-liubliana-importancia-competencias-superiores-leitura-2066140.

ção de concursos ou competições de leitura entre grupos ou grupos de amigos, substituindo-se o aluno pelo grupo enquanto unidade de participação[28].

2.1.3. Escrita múltipla… e escritas múltiplas!

Escrever, como sabemos, faz-se nos mais variados contextos, dos mais informais aos mais formais, para atender a propósitos pessoais, profissionais e académicos. Os contextos são definidores e delimitadores do conteúdo e da infraestrutura dos textos.

Atualmente, a Didática da Escrita incorpora contributos pluridisciplinares que trazem informação, precisamente, sobre os contextos de produção, mas também sobre os sujeitos e a sua relação com a escrita, determinante do processo de gestão da produção textual[29]. A complexidade da produção de textos reclama, também, tempo para esse processo em contextos escolares, nos quais os escreventes noviços podem contar não só com os seus pares, mas, sobretudo, com os professores, escreventes mais experientes.

Sabendo-se como a experiência (pessoal) dos professores com a escrita é determinante dos seus gestos didáticos em matéria de ensino desta competência de expressão verbal, proporcionámos, às formandas, um contexto formativo oficinal que lhes permitisse conhecer melhor a sua relação com a escrita e desenvolver uma postura reflexiva e indagativa face às suas práticas de ensino da escrita. Com isso, visámos compreender melhor a complexidade desta competência e perspetivar modos de trabalho didático mais coerentes com esta característica do processo escritural e mais ca-

[28] Mata et al., 2025, p. 153.

[29] Cardoso et al., 2019.

pazes de intervirem favoravelmente na relação com a escrita dos sujeitos aprendizes, em interação significativa com a leitura e a reflexão sobre a língua. As sessões formativas (por ex.: Figura 2) procuram, então, exemplificar esta dialética da leitura com a escrita e a gramática, no seu sentido de desenvolvimento de conhecimento explícito acerca do funcionamento da língua e dos textos.



Figura 2: Textos & contextos da formação

A partir da base muito sumariamente delineada, fazemos, de seguida, um relato reflexivo das três sessões de formação, assumindo até a 1.ª pessoa, pois cada sessão teve um "protagonista formador". Queremos, com esta brochura, proporcionar uma (re) vivência dos processos, desejando que se possam pôr em cena de múltiplos modos, com as crianças, *mutatis mutandis*, comportan-

do as adaptações que se façam necessárias. Uma peça de teatro nunca é igual, mas é fiel.

Nesta peça, combinam-se, como na vida, diferentes modos de escrever em português; cada sujeito escrevente fá-lo na sua variedade de origem e de uso, havendo, pois, momentos de Português de Portugal/Português Europeu (PE) e momentos de Português do Brasil (PB). Esta língua com vários centros – pluricêntrica[30] – está entre nós e aqui só lhe reconhecemos o seu lugar.

Convidamos, pois, a que a leitura das propostas das três sessões (cf. Figura 2) seja lenta, pausada, com vagar, a três tempos:

1) o tempo de ler a primeira vez;

2) o tempo de realizar as propostas e ficar a observar os seus efeitos;

3) o tempo de pensar e projetar as práticas com as crianças… e, então, avançar na leitura linear, para logo parar, e assim sucessivamente.

[30] Clyne, 1992; Costa, 2021. Recomendamos "Português: uma língua diversa e pluricêntrica" e "Promover uma abordagem plurilinguística e pluricultural da língua portuguesa" do *e-book Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 2: Diversidade, Equidade e Inclusão* - https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ebooks/diversidade-equidade-inclusao.pdf (Pappámikail et al., 2022).

2.2. Sessão 1 - Quando foi a última vez que vivemos um momento (de) beleza com a língua portuguesa?

A questão acima deu o mote a uma interiorização e reflexão partilhada na sessão 1, mas… comecemos a história pelo início. Estávamos no dia 27 de novembro de 2024, num final de tarde outonal muito agradável. Seis professoras presentes e os três "formadores". Todos professores, afinal.

Assumimos, a principiar, o isomorfismo pedagógico/formativo a que aludimos na introdução. Era importante que as professoras se preparassem para encarar cada atividade proposta como um convite à seguinte indagação: "Como vou fazer isto com as crianças?". Foi importante criar esta expectativa, foi um modo de transmitir às professoras: trazemos propostas cuja proficuidade didática vamos experimentar e analisar. Receitas, não.

Lembrar as professoras de se manterem curiosas e atentas foi o mote:

Antes de começar…

"Imagens são palavras que nos faltaram." (Manoel de Barros)

Propusemos, então, a observação silenciosa das imagens seguintes (Figura 3); recomendámos guardá-las na memória para as retomarmos no final:



Figura 3: O primeiro desafio

Seguiu-se uma apresentação com "todos os nomes", com o convite a partilhar:

- O teu nome.
- Porquê?
- Adesão identitária?

No fundo, não só dizer como me chamo, mas por que razão me deram este nome e se a ele adiro identitariamente, se gosto dele, sempre lembrando as professoras de que estavam a praticar algo que também convidariam as crianças a fazer, oportunidade para, por exemplo, "Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras.", como se lê nas Aprendizagens Essenciais[31] de Português do 1.º ano.

Terminada a dinâmica, foi o momento de remeter para um excerto de relato de prática de uma professora de Português Língua Não Materna (PLNM) que fez exatamente esta atividade com os seus alunos[32]:

---

[31] Direção-Geral da Educação (DGE), 2018: https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0.

[32] Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022, p. 87: convidamos a uma leitura integral deste relato no *e-book*: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ebooks/diversidade-equidade-inclusao.pdf

Não resisto a partilhar mais isto, em nota final: num momento já de alguma robustez, propus uma atividade sobre a origem do nome próprio, inspirada num artigo de Joaquim Dolz, "Genres narratifs et construction de l'identité. Se présenter dans le texte" ("Géneros narrativos e construção da identidade. Apresentar-se num texto", tradução minha). Perguntei aos alunos se sabiam o que os seus nomes significavam etimologicamente. As razões pelas quais te deram o nome que tens – sabes? Repeti esta pergunta várias vezes. Fez sentido. Despertou curiosidade. Os alunos foram para casa perguntar às famílias, nas línguas em que comunicam. Trouxeram informações das suas culturas, das suas histórias familiares. E escreveram. Com a minha ajuda. Eu, fulana, ou a história do meu nome. Integrei gramática e escrita. E a maior gramática para alavancar e alimentar a escrita: a da vida. A minha e a deles."

[N]A PRÁTICA

Figura 4: E-book Diversidade, Equidade, Inclusão[32]

E ficou a sugestão de leitura assim dada para logo avançarmos:

"BELEZA"

Escrever uma frase que inclua esta palavra.

Foi na sequência desta partilha de modo oral que interpelámos a sala com a questão que deu o título a esta secção: Quando foi a última vez que vivemos um momento (de) beleza com a língua portuguesa? A preposição parentética é inclusiva do pluricentrismo da língua portuguesa. Esta questão animou, pois, a roda de conversa que se seguiria que, mais uma vez, contribuiria para o desenvolvimento de aprendizagens essenciais (AE): "Exprimir opinião partilhando ideias

e sentimentos", "Escrever frases simples e textos curtos (…)", num convite claro à tomada de notas para falar e acerca do falado. Nesta roda verbalizaríamos a consciência de que os momentos de beleza são constantes e aparentemente banais, precisando só do nosso olhar atento para saírem da masmorra da banalidade. Alguns momentos desses, recentes, foram: uma história sobre leitura em voz alta no Instagram[33]; uma expressão repetida por jovens brasileiros para dizer, em múltiplos contextos – e.g., na interação oral espontânea ou na publicitação de eventos académicos no Instagram –, que "tal coisa" é "podre de chique"; o filme "Só dez por cento é mentira - a desbiografia oficial de Manoel de Barros" (2010)[34] e esta citação daí extraída:

> Poesia é a virtude do inútil (…) Poesia é uma coisa que a gente não descreve. A poesia, a gente descobre, a gente acha. Eu sou procurado pelas palavras. Não tem inspiração, eu não sei o que é isso, eu só conheço de nome. Sou excitado por uma palavra, ela me excita, se apaixona por mim. As amigas, que ela tem por aí, pelo mundo, se encontram pelo cheiro pra desabrochar num poema e desabrocha em mim, né? (…) Poesia é o belo trabalhado.

Será exagero e atrevimento pensarmos que o "relato de conexão" (cf. adiante "Parte III: Falam as professoras…") que abaixo reproduzimos[35] (Figura 5) é mais um momento de beleza, estabelecendo, com esta fundação que erigimos nesta sessão, um diálogo intertextual?

---

33 https://www.instagram.com/p/DCxASr8uioy/?img_index=9.

34 https://www.youtube.com/watch?v=VG4P_mWWAI0.

35 Escrito pelo formador André Rauber.

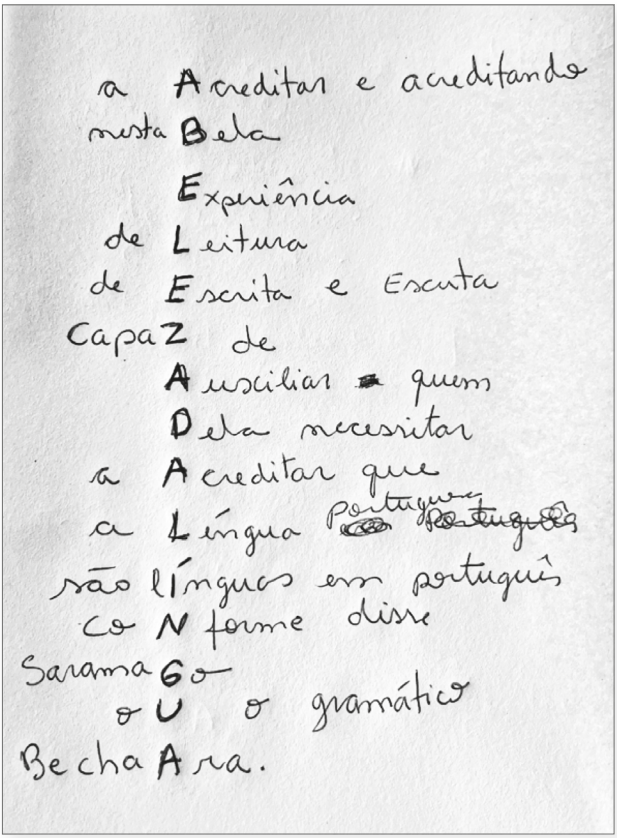


Figura 5: Partilha de olhares-escritas

Prosseguimos com o relato reflexivo da sessão 1, usando as suas atividades nucleares para intitular as diversas subsecções que aqui propomos.

2.2.1. Sabem de cor algum poema?

Li em *Eu sou um lápis*, de Sam Swope[36],"Nada faz penetrar mais no sangue a beleza de uma língua do que os versos que decoramos" (p. 152). Confidenciei ter sido este um "livro de cabeceira" durante um ano de aulas a crianças do 5.º e do 6.º anos. E a conexão às AE não demorou: "Dizer, de modo dramatizado, trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial." – todas do 1.º ano do 1.º CEB: estranhe-se… e entranhe-se.

2.2.2. Quem escreveu/disse?

Sucederam-se várias expressões, frases e o objetivo era "adivinhar" quem as proferira/escrevera (em que contextos, para quem, com que finalidade…). Fizemo-lo em várias "rondas":

<u>Ronda 1</u>

- *Dissemos a ela…*
- *Já chamei eles.*
- *Ela tem nos dito que…*
- *Nesta sala tem 16 mesas…*

Logo concluímos que são expressões que lemos e escutamos "por aí", em Portugal, e fizemos o exercício de compreender que outras expressões seriam equivalentes, mais conformes à norma europeia do Português:

[36] Swope, 2006.

- *Dissemos a ela… vs. Dissemos-lhe*
- *Já chamei eles. vs. Já os chamei.*
- *Ela tem nos dito que… vs. Ela tem-nos dito que…*
- *Nesta sala tem 16 mesas… vs. Nesta sala há 16 mesas.*

Concluímos que todas estas formas de uso são possíveis, em distintos contextos, e remetemos para algumas publicações *online* que refletem sobre estas ocorrências[37]. São *websites/posts* de autorias variadas, em Portugal e no Brasil: revisor linguístico, Justiça Federal – contributos para o bom domínio da língua portuguesa, tradutora e professora de línguas.

Ronda 2

1. "Aprendi que podemos fazer diferença numa pessoa em pouco tempo se em ambas as partes **haver* interesse e colaboração entre elas, e notei isso com a Nair."
2. "Porque não auscultar os alunos sobre o que eles gostariam de ter e a forma como o conseguir? Talvez consigam nos surpreender."

O que, aparentemente, era um exercício de "adivinhação" dava azo, afinal, a representações sobre "falar e escrever bem", norma e preconceito linguístico. Unanimemente reconhecendo que "haver", na frase 1, deveria ser "houver" (futuro do modo conjunti-

37 1) https://linguagista.blogs.sapo.pt/475210.html;
2) https://www.trf3.jus.br/emag/emagconecta/conexaoemag-lingua-portuguesa/uso-de-ter-no-sentido-de-haver;
3) https://pordentrodalinguaportuguesa.com/2021/11/12/os-verbos-%F0%9D%93%B1%F0%9D%93%AA%F0%9D%93%BF%F0%9D%93%AE%F0%9D%93%BB-%F0%9D%93%BD%F0%9D%93%AE%F0%9D%93%BB-e-%F0%9D%93%AF%F0%9D%93%AA%F0%9D%94%83%F0%9D%93%AE%F0%9D%93%BB-na-lingua-portuguesa/ .

vo), de acordo com a norma, foi comunicado o autor, preservando anonimato: estudantes de uma licenciatura em Educação Básica em Portugal.

A segunda frase não apresenta erro; apenas uma construção sintática mais própria de Português do Brasil. Foi extraída – pasme-se – do artigo de opinião "Proibir telemóveis nas escolas: será a solução?", publicado a 4 de setembro de 2024 no jornal Público[38]. Estamos a ser invadidos pelo Português do Brasil? A língua portuguesa está a ser contaminada? Temos de ser ferozes na correção? Estas foram provocações que nos deram que falar na sessão 1. Decerto têm abundado alguns comentários orais e escritos acerca da perda da pureza do português – convidámos a pensar. Mas que língua é esta? É uma língua que nunca cessou de evoluir, como qualquer outra. Que veio do latim, que esteve ainda mais próxima do castelhano, que se distinguiu, mas continua a ser irmã. Uma língua que foi imposta no território brasileiro e aproveitada para conferir coesão e unidade a uma diversidade múltipla de gentes e de línguas. Uma língua portuguesa falada no Brasil, muito mais próxima, afinal, da língua que os portugueses para lá levaram. Os encontros geram variação e mudança, logo, são responsáveis pela evolução das línguas e daqueles que as falam. Assim foi ontem e continua a ser hoje. Retomaremos estas afirmações no relato reflexivo da sessão 2, em 2.3.

[38] https://www.publico.pt/2024/09/04/opiniao/opiniao/proibir-telemoveis-escolas-sera-solucao-2102901?utm_source=copy_paste.

Ronda 3

"Vejam, meus filhos, o gatinho preto, sentado no cimo desta história. Pois ele nem sempre foi dessa cor.

Conta a mãe dele que, antes, tinha sido amarelo, às malhas e às pintas. Tanto que lhe chamavam o Pintalgato.

Diz-se que ficou desta aparência, em totalidade negra, por motivo de um susto. Vou aqui contar como aconteceu essa trespassagem de claro para escuro. O caso, vos digo, não é nada claro.

Aconteceu assim: o gatinho *gostava passear-se*[39] nessa linha onde o dia faz fronteira com a noite.

Faz de conta o pôr do Sol fosse um muro.

Faz mais de conta ainda os pés felpudos pisassem o poente.

A mãe se afligia e pedia:

- Nunca atravesse a luz para o lado de lá. [...]"

[39] Conforme o original.

O excerto literário anterior pertence à obra de Mia Couto:



Figura 6: Capa de "O gato e o escuro", Mia Couto

A diversidade da língua portuguesa permeia, pois, todas as esferas de atividade profissional, pessoal, criativa, literária..., como os exemplos que demos, saídos de esferas académicas, jornalísticas... Questionámos muito, portanto, sobre os critérios de legitimidade para definir "certo" e "errado" e propusemos trocar esta dicotomia, pobre e estéril, por uma outra reflexão:

2.2.3. Que Português ensinar na escola?

Se a nossa conceção de língua é, exclusivamente, a da língua como um sistema formal, a nossa atitude tenderá a ser prescritiva. Se a nossa visão de língua é a da língua como prática social, a nossa atitude já será descritiva e reflexiva: quem diz/escreve o quê e onde? Para quê? Que usos são mais legítimos e eficazes em que contextos? O que diz a norma?

No final da sessão, ainda retomaríamos propostas de resposta a esta provocação.

2.2.4. História às direitas

Colhemos expectativas e antecipações a partir do título supra (pré-leitura). Oferecemos para ler[40]:



Anexo 1

História às direitas

Um elefante estava tranquilamente a jogar com uma bolinha de plástico.
Apareceu um tigre faminto que tragou o elefante com um pouco de molho de tomate.
Uma antílope, boa cozinheira, devorou o tigre ensopado com legumes.
Um macaco de gravata e chapéu de coco lambuzou a antílope assada no espeto.
Um rato acrobata engoliu o macaco passado pelo sal.
Um escaravelho mal acordado degustou o rato em espetinhos com arroz.
Mas a mosca, enojada, fez uma careta: "Escaravelho, argh, isso faz-me mal ao fígado!".

Bernard Friot, *Histoires pressées* (Tradução nossa)

Figura 7: História às direitas

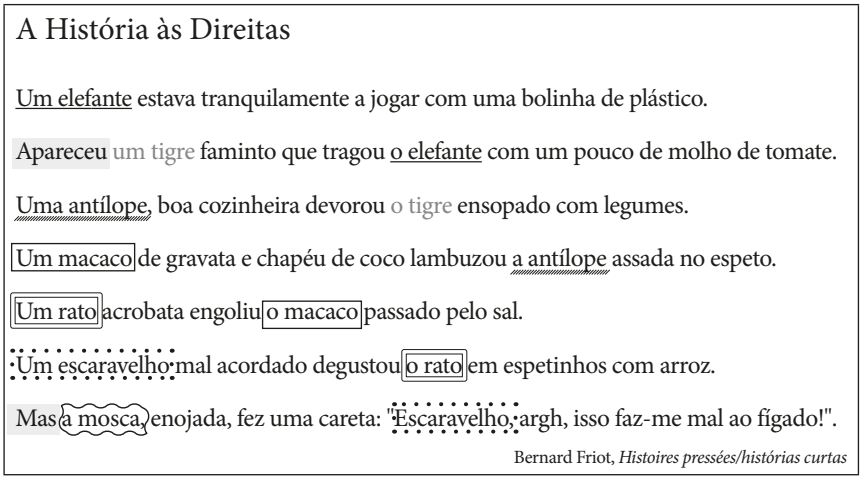
[40] Pereira & Cardoso, 2013a, p. 34: brochura de atividades disponível em https://protextos.web.ua.pt/wp-content/uploads/2014/09/pnep3.pdf.

Vamos “ler com olhos de escrever”

Analisámos “como foi feita a história”, lendo com olhos de escritor:

- ✓ É uma história engraçada – porquê?
- ✓ É uma história possível?
- ✓ O título está adequado?
- ✓ Vamos observar o texto – registar e aproximar os animais, para ver por que ordem aparecem.
- ✓ Uma palavra serve para introduzir um acontecimento que muda a tranquilidade do início – qual é?
- ✓ Ninguém come o escaravelho. A mosca não o quer comer? Que palavra introduz esta alteração no final da história?
- ✓ Há diferentes palavras que querem dizer “comer”, embora de maneira diferente, porque os animais pequenos e grandes não comem do mesmo modo. Quais?
- ✓ De que maneira os animais se comem entre si? Como são preparados os “petiscos”? Vamos fazer um levantamento das expressões que se referem ao modo de preparar os animais.
- ✓ Há palavras e expressões que descrevem os animais; vamos encontrá-las e fazer uma lista. Podemos dividir a informação em dois blocos: as características de “personalidade” e as expressões que precisam o modo como os animais estão vestidos.

O texto com destaques patenteia parcialmente esta análise efetuada:



A História às Direitas

Um elefante estava tranquilamente a jogar com uma bolinha de plástico.

Apareceu um tigre faminto que tragou o elefante com um pouco de molho de tomate.

Uma antílope, boa cozinheira devorou o tigre ensopado com legumes.

Um macaco de gravata e chapéu de coco lambuzou a antílope assada no espeto.

Um rato acrobata engoliu o macaco passado pelo sal.

Um escaravelho mal acordado degustou o rato em espetinhos com arroz.

Mas a mosca, enojada, fez uma careta: "Escaravelho, argh, isso faz-me mal ao fígado!".

Bernard Friot, *Histoires pressées/histórias curtas*

Figura 8: Análise da História às direitas

O esquema infra dá conta da organização de recursos linguísticos identificados:

Bichos - do maior ao menor	Verbos que querem dizer "comer"	Palavras ou expressões que descrevem personagens	Palavras ou expressões que precisam como os animais estão vestidos	Palavras ou grupo de palavras que dizem como cada animal come o outro
• *Elefante* • *Tigre* • *Antílope* • *Macaco* • *Rato* • *Mosca* • *Escaravelho*	• *Tragar* • *Devorar* • *Lambuzar* • *Engolir* • *Degustar*	• *Tranquilamente* • *Faminto* • *Boa cozinheira* • *Acrobata* • *Mal acordado* • *Enojada*	• *De gravata e chapéu de coco*	• *Com um pouco de molho de tomate* • *Ensopado com legumes* • *Assada no espeto* • *Passado pelo sal* • *Em espetinhos com arroz*

Figura 9: Esquema de análise da história[41]

41 Retirado de Pereira & Cardoso, 2013a, p. 35.

Vamos escrever uma história curta semelhante!

De que precisamos?

- Bichos, por ordem decrescente;
- Palavras/expressões para caracterizar os animais – feitio e maneira de vestir;
- Verbos relacionados com "comer";
- As maneiras de preparar.

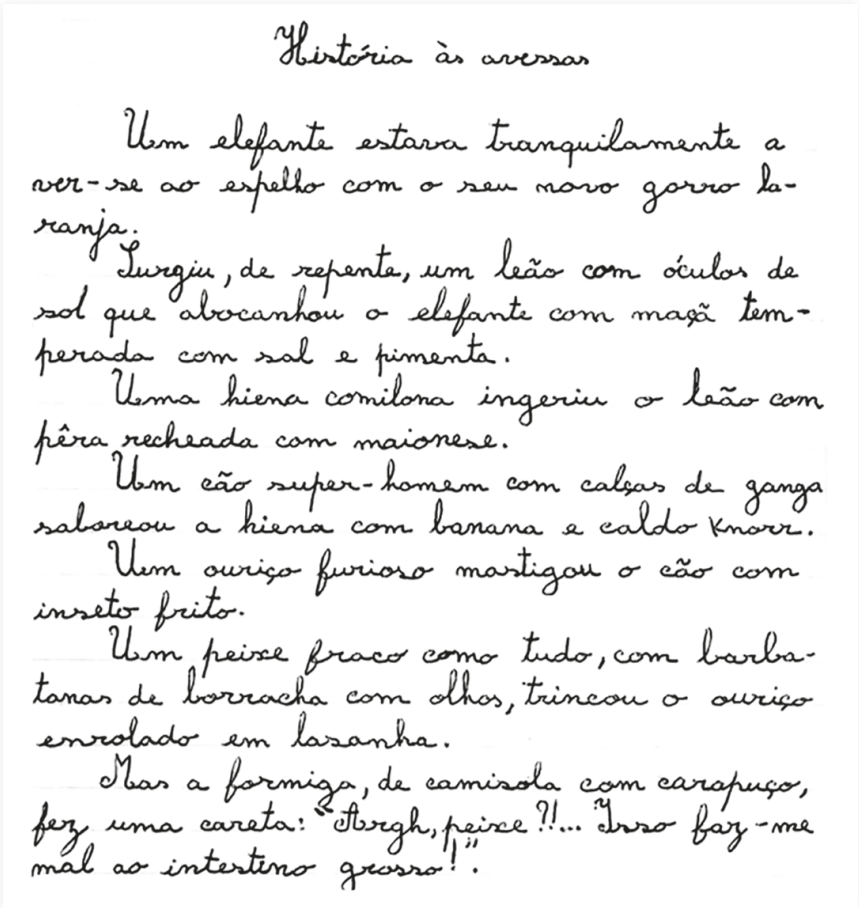
Organizámos as formandas em três grupos:

1. Grupo das que gostam de animais *(bichos, por ordem decrescente e palavras/expressões para caracterizar os animais – feitio e maneira de vestir)*;
2. Grupo das que gostam de comer *(verbos relacionados com "comer")*;
3. Grupo das que gostam de cozinhar *(as maneiras de preparar)*.

Assim se facilitou a escrita coletiva da história com contributos distintos na planificação[42]. A história que abaixo se reproduz foi a criação de uma turma do 5.º ano[43]:

[42] Barbeiro & Pereira, 2007.

[43] Pereira & Cardoso, 2013a, p. 36.



História às avessas

Um elefante estava tranquilamente a ver-se ao espelho com o seu novo gorro laranja.

Surgiu, de repente, um leão com óculos de sol que abocanhou o elefante com maçã temperada com sal e pimenta.

Uma hiena comilona ingeriu o leão com pêra recheada com maionese.

Um cão super-homem com calças de ganga saboreou a hiena com banana e caldo Knorr.

Um ouriço furioso mastigou o cão com inseto frito.

Um peixe fraco como tudo, com barbatanas de borracha com olhos, trincou o ouriço enrolado em lasanha.

Mas a formiga, de camisola com carapuço, fez uma careta: "Argh, peixe?!... Isso faz-me mal ao intestino grosso!".

Figura 10: História elaborada por crianças[43]

Sucintamente, explicámos que, subjacente às atividades desenvolvidas desde a pré-leitura da história à sua análise como "texto mentor" (guia), esteve o dispositivo da "sequência de ensino"[44] (Figura 11) que temos adotado e adaptado, mormente no ensino de géneros textuais escritos.

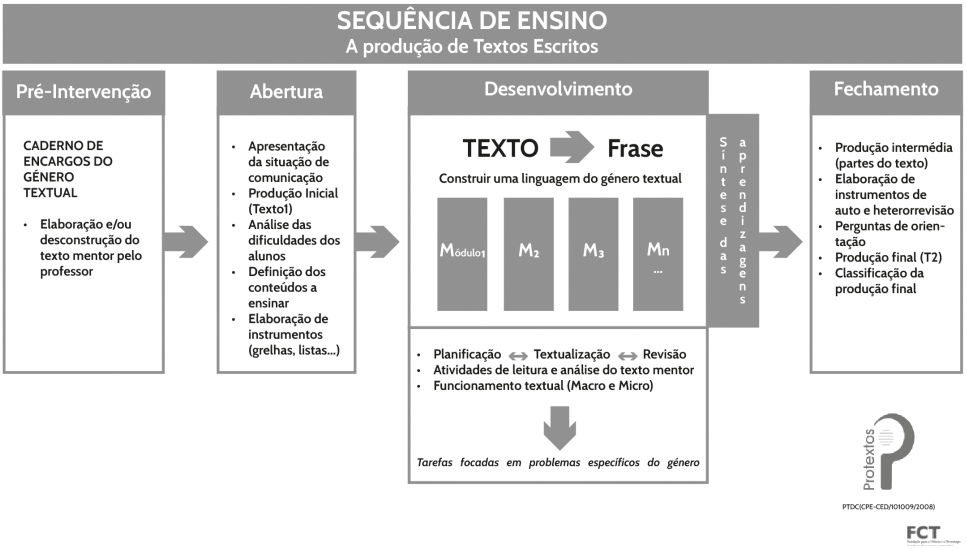


Figura 11: Sequência de ensino[45]

Eis alguns valores didáticos que salientámos da sequência operacionalizada na formação, amostra do que fora feito em aula com uma turma de 5.º ano:

- Orientar um trabalho de produção escrita coletiva;
- Texto mentor: modelo da estrutura organizacional e de recursos linguísticos do texto a produzir pelas crianças;

[44] Pereira & Cardoso, 2013b, p. 52; Cardoso & Pereira, no prelo.

[45] Conforme esquema reproduzido em Pappámikail, Beirante, & Cardoso, 2022, p. 96.

- Leitura/diálogo sobre o texto centrado nos "pontos críticos" para a escrita;
- Atividades orientadas para a crescente apropriação do processo de elaboração das frases e de construção do texto;
- Articulação de atividades metalinguísticas com a produção de texto: as listas de palavras de diferentes classes e o enriquecimento do vocabulário concorrem diretamente para a produção escrita.

2.2.5. E agora... que significado?

Foi o momento de trazer à memória as imagens iniciais: a cebola e o peixe:

O português que se ensina na escola... é um "peixe ensaboado", diz João Wanderley Geraldi[46]. Transcrevemos um excerto da entrevista de Paulo Feytor Pinto a Edleise Mendes[47] na publicação da APP (Associação de Professores de Português), *Palavras – revista em linha*:

> Leonardo Boff tem um verso muito bonito no livro *A águia e a galinha*: "A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam". Eu, como Edleise, ou qualquer professor, vou ensinar a língua a partir do que eu sou, a partir da minha identidade, da minha referência com a língua, da minha norma de uso, da minha história. Ela estará toda presente no modo como eu ensino.

Figura 12: Da entrevista a Edleise Mendes

[46] Mendes & Pinto, 2021, p. 15.

[47] Mendes & Pinto, 2021, p. 20.

É a mesma linguista que, na entrevista que estamos a citar, profere: "O ensino de uma língua pluricêntrica parte do princípio de que vamos conceber a língua numa perspectiva aberta e flexível, e que o professor não vai discriminar aqueles que fazem usos diferentes da sua norma de referência"[48].

Assim, a imagem da cebola relaciona-se com a do peixe e pretende aludir a todas estas camadas da língua, variada, variável, devido a tantos fatores que aqui não cabe enunciar. As camadas dos textos, dos registos de língua, das estruturas frásicas mais simples e das mais complexas. Ensinar a língua é mover-se entre camadas e ajudar a ganhar delas consciência e comando.

Efetivamente, diríamos, o maior imperativo que temos, como professores de língua, é nutrir a relação com a língua portuguesa – a nossa própria e a dos alunos entregues a nós. Como dar a viver momentos de beleza, de espanto com a língua, se não os vivemos nós? Sentimo-nos oprimidos pelas regras da língua? Veiculamos essa (o)pressão? Ou somos cientistas, analistas, curiosos da língua e desenvolvemos esse olhar em nós e nos nossos alunos?

48 Mendes & Pinto, 2021, p. 19.

2.3. Sessão 2 - Um olhar sobre a língua

As questões que encerram a sessão anterior serviram-nos de guia para este segundo ato de formação com as professoras. À proposta de "ler com olhos de escrever", acrescentamos esta: "ver as produções escritas e orais dos alunos com olhos pluricêntricos".

As línguas, todas elas, mudam sob as pressões naturais das condicionantes que lhes são externas e, ao mesmo tempo, inerentes: "uma língua determinada não é jamais, numa época, num lugar e num grupo social dados, idêntica ao que ela é noutra época, em outro lugar e em outro grupo social"[49]. Todas as línguas do mundo apresentam variações e mudanças em todos os domínios comuns da sua gramática: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. Como um organismo vivo, as línguas são o coração pulsante de quem as fala e/ou escreve.

"Saudade", por exemplo, era pronunciada e escrita, no português antigo, "suidade" e "soidade", conforme atestado pela plataforma de esclarecimento do *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*[50]. Se hoje só conhecemos a forma "saudade" é porque esta, influenciada pela semântica de "saúde" e "saudar" e pelas alterações fonéticas do latim para o português, estabilizou-se assim nos textos escritos.

Inês Duarte, renomada linguista portuguesa, criou um paralelismo textual com um verso de Camões (século XVI), com o qual defende que "Mudam-se os tempos, muda-se a gramática"[51]. A linguista faz questão de ressaltar que "O estado dos conhecimentos sobre a linguagem e as línguas e a função social que lhe tem sido atribuída

---

[49] Dubois et al., 2007, p. 609.

[50] https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/saudade/424.

[51] Disponibilizado neste endereço eletrónico: https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8306.pdf.

em diferentes épocas e sociedades têm como consequência que o conceito de gramática seja ele próprio variado e variável."[52]. Ei-la, "peixe ensaboado".

Foram estas reflexões – decorrentes do cenário identificado e da sessão 1 – que orientaram a preparação da sessão 2. Nela, realizou-se uma breve troca de impressões, entre formadores e formandas, sobre o *Português língua pluricêntrica;* para, de seguida, apresentar-lhes *uma* sequência didática realizada com alunos do 3.º ano do 1.º CEB, cujo objetivo redundava na escrita de um texto narrativo. Algumas dessas produções, por conseguinte, constituíram o foco da nossa intervenção. A partir delas, incitamos as formandas a pensarem, multicultural e plurilinguisticamente, as características dos usos da língua nesses textos e o que eram capazes de revelar em termos da quebra de algumas das convenções da norma gramatical do português, na sua variedade europeia.

2.3.1. A gramática de uma língua pluricêntrica

Se, por um lado, as conceções das gramáticas são variadas e variáveis, por outro, o facto de uma mesma língua ser falada por nações distintas também é desafiador para aqueles que terão de ensinar uma das normas gramaticais dessa língua. Foi isso que nos expuseram as professoras formandas, ao demonstrarem preocupação com a "adoção do português do Brasil (na pronúncia e a nível semântico e lexical) pelas crianças portuguesas"[53].

Desde o advento da *internet* e da partilha ilimitada de vídeos e informações dos vários cantos do mundo, a globalização tornou o pluricentrismo ainda mais evidente. Com ele, a propagação de con-

[52] Duarte, 2010, p.11.

[53] Citado por Matos & Togtema, 2023.

teúdos em PB, falado por cerca de duzentos milhões de pessoas, entre as comunidades lusófonas. Uma vez que são os mais jovens os vetores da mudança, é natural que sejam eles a dar os primeiros sinais de intercâmbio linguístico.

Há, felizmente, um olhar otimista acerca disso. São as mesmas professoras a reconhecer que "a existência de alunos provenientes de diferentes origens geográficas [possibilita] um contacto mais próximo com diferentes culturas, alargando o conhecimento do mundo e o leque de referências culturais"[54]. Aliás, a simulação de diferentes papéis interacionais, conforme sugerido pelas AE, em atividades dramáticas com situações e finalidades comunicativas diversificadas, poderá ser uma excelente estratégia didática para interações linguísticas entre os alunos e as suas línguas e/ou variedades dialetais.

O crescente aumento de estrangeiros nas escolas portuguesas é o reflexo das mudanças dos nossos tempos. Para as professoras, significa receberem alunos cuja língua materna não é o português. Trata-se, obviamente, de um grande desafio. No entanto, as evidências científicas demonstram que, em questão de tempo, essa barreira linguística é ultrapassada pela capacidade de aprendizagem que toda criança com idade inferior aos 9 e 10 anos possui para aprender um segundo ou terceiro idioma, além do materno[55].

2.3.2. Para fazer, é sempre importante ver

Diante das questões que nos foram apresentadas pelas formandas, relacionadas ao ensino e aprendizagem do português, relati-

54 Matos & Togtema, 2023, p. 23.

55 Dehaene, 2021.

vamente ao desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos e à construção de frases bem estruturadas gramaticalmente, apresentámos uma proposta de atividade linguística, tendo o texto como unidade básica de estudo. Essa atividade foi desenvolvida, inicialmente, com alunos do 3.º ano do 1.º CEB. A nossa intenção era demonstrar às professoras a potencial beleza da língua portuguesa nas produções textuais destes alunos.

2.3.3. A nossa proposta (ou aposta)

Para conseguirmos envolver os nossos alunos na dinâmica da aula, temos de arranjar boas estratégias didáticas, afinal concorremos com uma infinidade de estímulos sensoriais que se encontram a menos de um "clique" ou "*touch*" desta geração.

Iniciámos a aula com a visualização de uma curta-metragem de animação (4 minutos), intitulada "Ensina-me a viver", cujo título original em inglês é *On the same page*, produzido por Carla Lutz e Alli Norman, divulgada em 2015 e disponibilizada em várias plataformas da *internet*[56]. Os alunos foram avisados atempadamente de que deveriam prestar muita atenção à história, porque não haveria diálogos nela e, o mais importante, teriam de relembrar a sequência em que ocorreram os factos e, assim, ter sucesso no jogo que fariam a seguir.

O enredo desta curta-metragem de animação concentra-se, basicamente, nas peripécias das duas personagens, um rapaz e uma rapariga, enquanto estão a passear, fisicamente, por entre as secções de um jornal. Não há falas, apenas algumas palavras e frases em inglês nas "paredes" que ilustram o cenário. Pelas caracterísi-

[56] Como esta: https://www.youtube.com/watch?v=f736aO1-mrk.

cas do género em questão, considerámos ser importante visualizar mais de uma vez a animação, para, na sequência, perguntar aos alunos:

- ✓ Se gostaram da animação;
- ✓ Se compreenderam bem a história;
- ✓ Se perceberam algo que lhes tenha interessado;
- ✓ Se conseguiam indicar a profissão do rapaz;
- ✓ Se sabiam explicar quem era a rapariga;
- ✓ Se perceberam por onde viajaram as duas personagens;
- ✓ Se conseguiam explicar o que aconteceu à rapariga;
- ✓ E se sabiam dizer qual foi a reação do rapaz;
- ✓ Se eram capazes de nomear as personagens;
- ✓ E o que perceberam no final da história.

Ouvidas as respostas dos alunos às respetivas questões de compreensão textual, passou-se para a próxima atividade, que exigia a correta sequenciação das imagens, consoante o desenrolar da história visionada. Para ilustrar o resultado desse trabalho, selecionamos este exemplo de um dos alunos participantes (Figura 13):

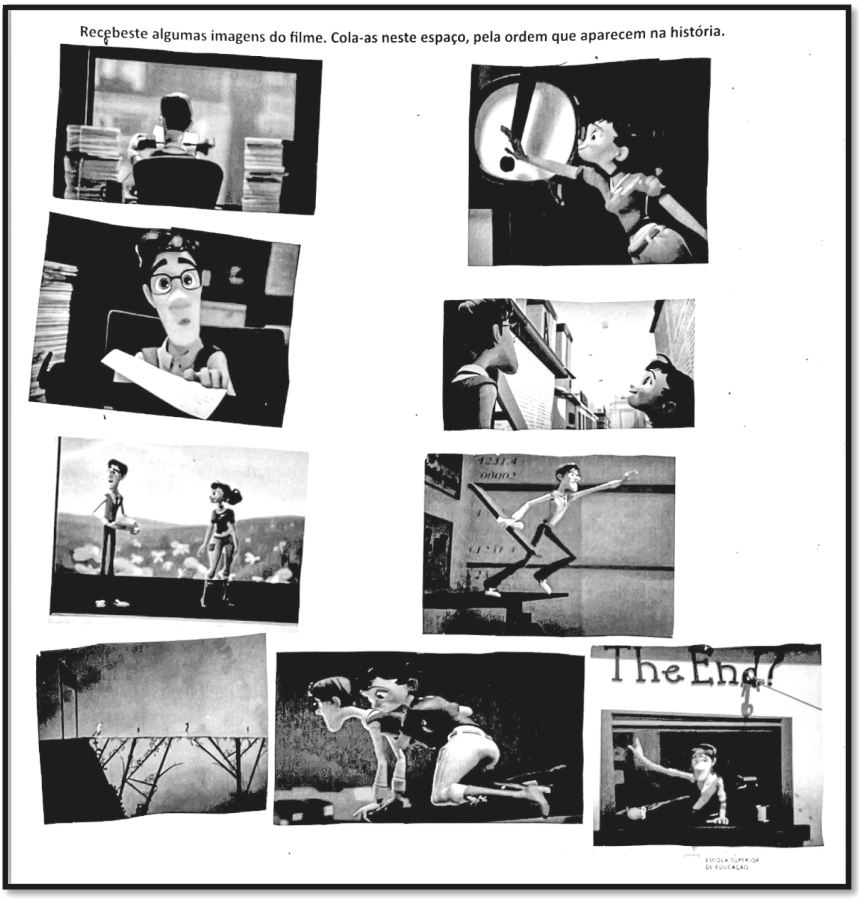
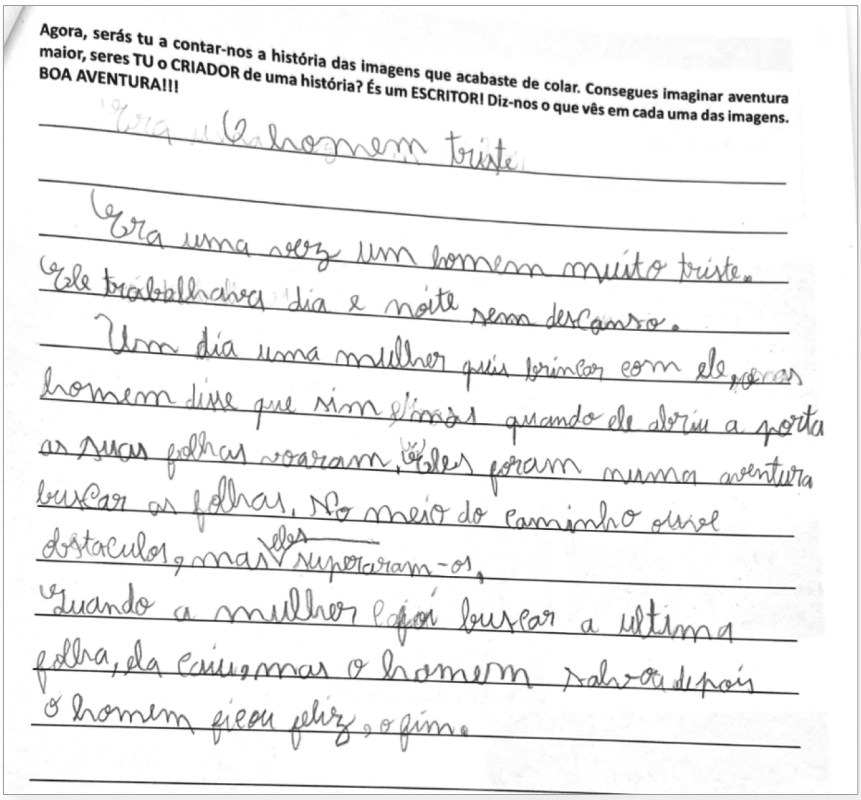


Figura 13: Colagem do aluno

Concluída a colagem das sequências de imagens da animação, passou-se para o terceiro momento da aula, a produção de um texto escrito. Nele, os alunos foram convidados a construir uma história a partir das imagens que tinham acabado de colar, dispondo-as conforme a ordem dos acontecimentos. Tinham de assumir que, assim como a personagem da curta-metragem, eram agora escritores do seu próprio texto. O texto publicado a seguir ilustra um pouco dos resultados (Figura 14).



Agora, serás tu a contar-nos a história das imagens que acabaste de colar. Consegues imaginar aventura maior, seres TU o CRIADOR de uma história? És um ESCRITOR! Diz-nos o que vês em cada uma das imagens. BOA AVENTURA!!!

O homem triste

Era uma vez um homem muito triste. Ele trabalhava dia e noite sem descanso.

Um dia uma mulher quis brincar com ele, o homem disse que sim e foram quando ele abriu a porta as suas folhas voaram, eles foram numa aventura buscar as folhas, No meio do caminho eles tiveram obstáculos, mas superaram-os.

Quando a mulher foi buscar a última folha, ela caiu mas o homem salvou-a depois o homem ficou feliz, o fim.

Figura 14: Texto de aluno do 3.º ano do 1.º CEB

Nas orientações das AE de Português[57], lê-se que "a definição do objeto e dos objetivos para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória tem em conta a realidade vasta e complexa que é uma língua". Os textos dos alunos são construtos significativos dessa "realidade vasta e complexa". Por essa razão, devem ser considerados objetos legítimos para o estudo e a aprendizagem de qualquer sistema linguístico.

57 DGE, 2018.

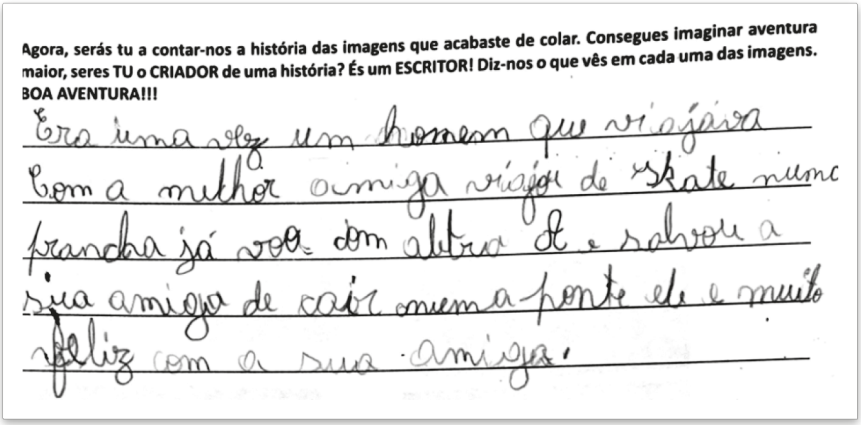
2.3.4. Da gramática improvável e da beleza da(s) língua(s)

Compartilhámos, com as professoras, a visualização da curta-metragem, as atividades de leitura e escrita, desenvolvidas com a turma em questão, e os textos produzidos pelos alunos. Tudo explicado e discutido, passamos, então, para o objetivo principal desta sessão de formação: **os desafios e potencialidades no ensino e aprendizagem do português como língua pluricêntrica.**

Aproveitámos o nosso tempo de "palco" para valorizar o esforço de quem escreveu uma história[58], sem, contudo, nos descurarmos da norma gramatical do português. Com as professoras, analisámos 6 textos de alunos do primeiro período do 3.º ano do 1.º CEB, produzidos no contexto descrito acima.

Aqui, optamos por analisar somente 3 deles. Continuamos a interpelar a proposto da colega Inês Cardoso - "ver com olhos de escrever", sem descurar da beleza da língua. Em todos os textos, foram selecionados alguns aspetos linguísticos relacionados com as questões elencadas pelas formandas e relatadas em "O cenário".

Texto 1


Agora, serás tu a contar-nos a história das imagens que acabaste de colar. Consegues imaginar aventura maior, seres TU o CRIADOR de uma história? És um ESCRITOR! Diz-nos o que vês em cada uma das imagens. BOA AVENTURA!!!

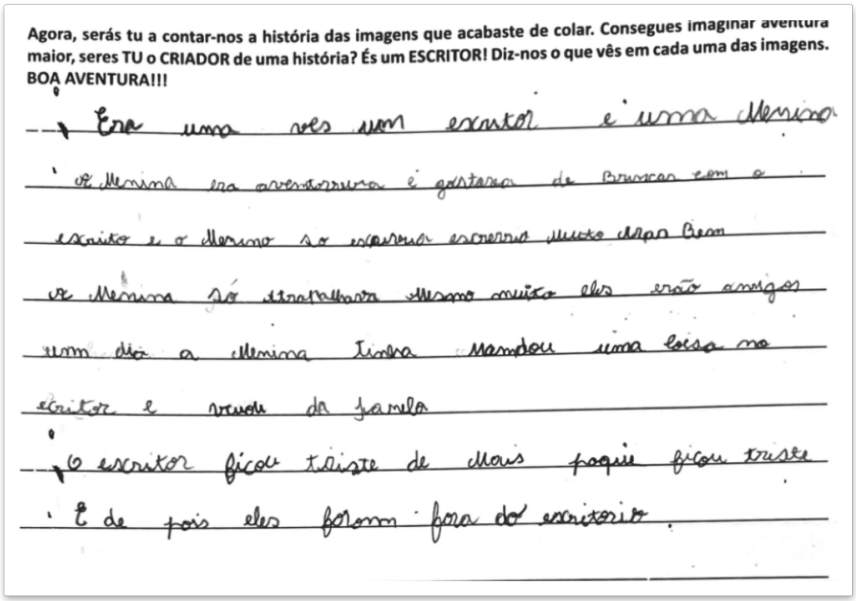
Era uma vez um homem que viajava com a melhor amiga viajou de skate numa branca já vou. com altura ft e salvou a sua amiga de cair numa ponte ele e muito feliz com a sua amiga.

Figura 15: Texto de aluno do 3.º ano do 1.º CEB

[58] Rauber, Silva & Cerqueira, 2022.

O texto 1 tem por belo conseguir sintetizar em 38 palavras a história visionada. Está coerente e revela uma coesão relativa. Começa com uma estrutura prototípica do género narrativo – o "Era uma vez..." – e utiliza corretamente o pretérito imperfeito do indicativo "viajava", numa frase relativa adjetiva restritiva. Por outro lado, o autor ou a autora condensa todas as informações num único período, esquece-se das vírgulas e pontos, o que sugere alguma pressa em "despachar" o texto. Ao recorrer à palavra "prancha", em "viajou de *skate* numa prancha", denota o uso de uma construção do PB.

Texto 2


Agora, serás tu a contar-nos a história das imagens que acabaste de colar. Consegues imaginar aventura maior, seres TU o CRIADOR de uma história? És um ESCRITOR! Diz-nos o que vês em cada uma das imagens. BOA AVENTURA!!!

Era uma vez um escritor e uma Menina
A Menina era aventureira e gostava de Brincar com o
escritor e o Menino só escrevia muito dias Bem
A Menina já trabalhava Mesmo muito eles eram amigos
um dia a Menina Tinha Mandou uma bosta no
escritor e rasgou da janela
O escritor ficou triste de mais porque ficou triste
E de pois eles foram fora do escritorio.

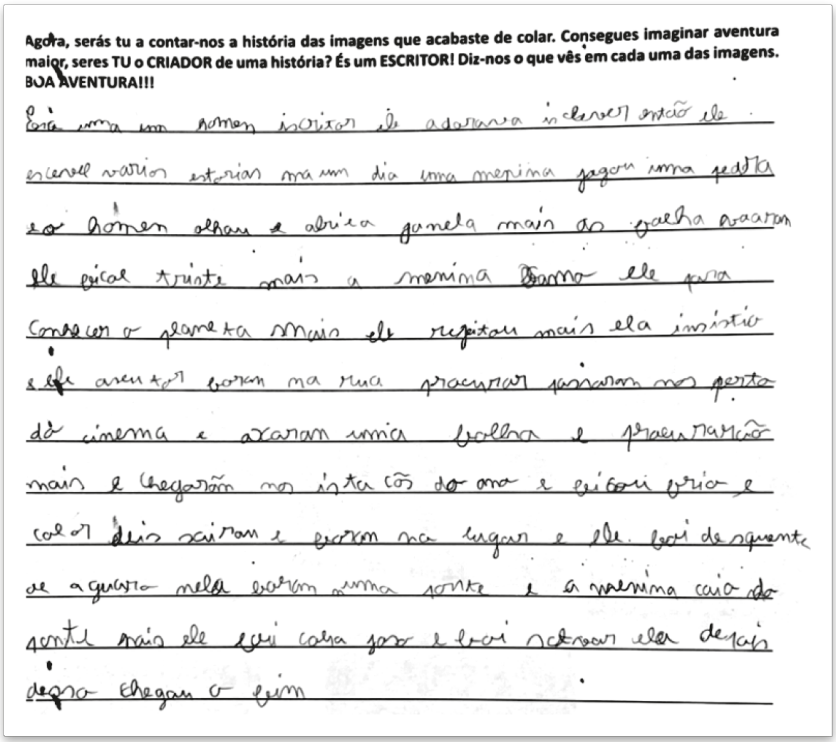
Figura 16: Texto de aluno do 3.º ano do 1.º CEB

Quando lemos o texto 2, percebemos de imediato que este aluno ou esta aluna não tinha consolidado o uso das iniciais maiúsculas.

Além disso, revela problemas com a ortografia, como se verifica em “ves”, “so”, “erão”, “de mais” e “de pois”. Por outro lado, marca a intensidade com a repetição de palavras: “o Menino so escrevia escrevia muito...”, e denota a tentativa de caracterização das personagens: “A Menina era aventureira...”, “a Menina só atrapalhava Mesmo muito...”.

Acreditamos que uma intervenção bem direcionada poderá colmatar os principais problemas de língua-padrão identificados e, assim, ressaltar a sua beleza.

Texto 3



Agora, serás tu a contar-nos a história das imagens que acabaste de colar. Consegues imaginar aventura maior, seres TU o CRIADOR de uma história? És um ESCRITOR! Diz-nos o que vês em cada uma das imagens. BOA AVENTURA!!!

Era uma vez um homem inviso ele adorava inclusivé então ele escrevel varias estorias mas um dia uma menina pagou uma peita e o homem olhou e abriu a janela mais ao ralha ficou ele ficou triste mais a menina disse ele para conhecer o planeta mais ele respitou mais ela insistiu e ele aceitou foram na rua procurar foram ao perto de cinema e acharam uma bolha e foram mais e chegarão ao instituto de ora e estava fria e colou dois saiam e entram na lugar e ele foi de seguinte de agarrou nela entram numa ponte e a menina caiu da ponte mais ele foi salva-la e foi retirar ela depois depois chegou o fim

O texto 3 é capaz de ilustrar o que as professoras identificaram como sendo o reflexo da falta de consciência fonológica e as dificuldades associadas à construção frásica, em detrimento da norma gramatical do português. A produção em questão evidencia, sim, na sua representação escrita, a interferência do modo como são faladas as palavras. De facto, o sistema alfabético que utilizamos para registar o português não é totalmente transparente, especialmente na representação dos sons vocálicos[59]. No entanto, o princípio da biunivocidade também não é transparente em palavras que possuem o som /ʃ/, como em "**x**ama", quando a grafia correta será "**ch**ama", e em "a**x**aram", em vez de "a**ch**aram". É importante mencionar que este aluno conhece o dígrafo <ch>, que ocorre em "**ch**egarãm". Nesta mesma palavra, porém, acrescenta o til e o <m>, grafando duplamente o ditongo nasal /ẽw/. A beleza deste texto estará na variação dialetal que o próprio revela. O texto traz marcas linguísticas – principalmente fonológicas e morfossintáticas – que indicam ser o seu autor um cidadão que tem o PB como gramática internalizada.

Como primeira estratégia didática, seria importante direcionar a atenção deste aluno para a marcação das pausas textuais, condicionadas pelas informações que deseja transmitir. O texto segue um fluxo contínuo, uma vazão de frases e ideias sem margens para as delimitar. O texto 3 carece de textualidade. Num segundo momento, já é possível dedicar atenção às inconsistências ortográficas. Só depois direcionar o olhar para a distinção morfossintática entre o PB e o PE.

[59] Martins, 2022.

O que dizem as AE relativamente às competências de escrita e de conhecimento linguístico expectáveis de serem desenvolvidas pelos alunos ao final do 3.º ano do 1.º CEB?

Dizem muito, mas, efetivamente, ressaltam o "saber usar a escrita para redigir textos curtos ao serviço de intencionalidades comunicativas (...)"[60] e, no domínio linguístico, consolidar "gradualmente a capacidade de reflexão e conhecimento dos elementos, estruturas, regras e usos da língua (...)"[61].

Os textos avaliados nesta secção dão notícias de que tais competências ainda não estão plenamente consolidadas. Contudo, devemos ter em conta que esses alunos estão a meio do 3.º ano e foram selecionados porque representavam casos particulares num universo de mais de 30 alunos. O texto que identificamos na Figura 14, por exemplo, a despeito das pontuais inadequações ortográficas, é alvissareiro.

Ensinar é sempre um grande desafio. São muitas as variáveis em jogo: A quem? O quê? Porquê ou para quê? Como? E por quem? Ensinar uma língua pluricêntrica, num contexto plurilingue e numa realidade social e económica particularmente sensível, é, sem dúvida, um enorme desafio. Mas é esta a realidade com a qual nos defrontamos agora. É preciso buscar ajuda das instituições formadoras – o que efetivamente foi feito, daí o Projeto Reinvent'ART-E; é necessário trabalhar conjuntamente com os demais colegas de modo colaborativo, como se demonstrou ao longo desta formação; e, finalmente, é preciso estar aberto às mudanças, porque inexoráveis.

Esperamos, sinceramente, que esta secção tenha contribuído para aguçar o nosso olhar sobre a língua, tendo sempre no horizonte a sua beleza.

---

60 DGE, 2018.

61 DGE, 2018.

2.4. Sessão 3 - Conexões entre cena e aula: breve proposta entre o corpo e o bilinguismo

> *Gostaria, pois, que a fala e a escuta que aqui se trançarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para trazer-lhe uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que deles se faz.*
>
> Roland Barthes, *Aula*

Após acompanhar as duas outras formações e depois de nossa ação coletiva *online*[62] com as educadoras participantes do projeto, delineei o terceiro encontro presencial, tendo por meta estabelecer um diálogo com algumas das dificuldades detetadas e manifestadas, e também com os desafios diagnosticados.

A aliança fundamental para o encontro, acontecido presencialmente no dia 18 de junho de 2025, decorreu da minha trajetória advinda das artes cénicas, e pretendi, ali, oferecer uma experiência com o bilinguismo, entre práticas para a escuta de si, do outro e do coletivo, e práticas com leitura, norteadas por alguma possibilidade especulativa[63].

---

62 Ocorrida a 14 de maio de 2025.

63 Ver Jardim, 2020.

Começo por delimitar a aceção da palavra 'escuta', conforme escolhida para nossa ação. Trata-se de um tema fundador, popular e cientificamente definido em várias direções, que, em nosso caso, posiciona-se muito além da amplificação do 'ouvir'. Aqui, escuta tem afinidade com o contato concreto com nossa sensibilidade sutil, ou, melhor dito, com a sensibilidade para as sutilezas, ou seja, refere-se a um possível e salutar aprimoramento de todos os sentidos (visão, audição, olfato, paladar, tato) e uma dinamização intensa do contato com o maior órgão do corpo: a pele. As especificidades do trabalho nas artes cénicas, no teatro, dedicado ao corpo, à voz e às relações entre os jogadores e brincantes – que são também modos de nomear os atuantes, atores, *performers* –, vêm aprofundando as investigações acerca de todos esses aspetos de trabalho, pois o eixo do teatro é a ação (drama/δράμα) e a relação entre atuante e público. Em sua maioria, até os dias atuais, as criações teatrais são mediadas por textos que definem aquilo que será dito em cena, ou que inspiram adaptações ou improvisações. A leitura é uma das práticas mais constantes em toda a história da criação teatral.

O modo de transcrição das práticas realizadas em nosso encontro seguirá a seguinte sequência: nome, descrição e princípios fundamentais trabalhados nas pessoas que a realizam. Transcrevo, também, as etapas que me são importantes no trabalho com grupos. Elas definem uma ética, ou seja, um comportamento de trabalho nas ações de transmissão ao confiarem em alguma capacidade emancipatória presente nesse modo de tradução.

Chegada da orientadora, composição do espaço

Composição do espaço de trabalho, conferência de materiais, organização de mesas, cadeiras e espaço para as práticas de corpo em grupo.

Busca-se calma com o espaço preparado para tudo que se planeja fazer.

Chegada das participantes
Observação e estabelecimento das primeiras relações para o encontro. Perceção das impressões, por exemplo: cansaços, agitações, ansiedades, preguiças, exaustões, ânimos, alegrias, etc.

Busca-se tomar a temperatura das sensibilidades daquele coletivo de pessoas presentes.

Formação de roda ou todo mundo vê todo mundo
Sentamos em roda ou em posições que permitam que todas consigam olhar para todas.

Buscamos conforto e conexão individual e coletiva.

Pergunta de abertura
Questiono se todas e todos estão bem e inicio com a pergunta: alguém sabe francês?

A resposta a essa pergunta determinará o modo de participação de cada integrante do grupo com o texto bilingue na segunda parte da formação.

Aquecimento articular
Proponho um breve espreguiçar e um breve aquecimento das articulações corporais. Ficamos em pé e realizamos os movimentos, cada uma do seu jeito, respeitando seus limites. Os aquecimentos fazem parte da entrada em *estado de trabalho,* ao buscarem separar a pessoa daquilo que a convoca para não estar presente na ação, por algum tipo de ansiedade ou ocupação com os afazeres do cotidiano, pessoas e profissionais outros.

Abraços coletivos em atenção
As pessoas devem abraçar-se a partir de números ditos pela orientadora. Não é uma competição, mas uma brincadeira. A cada número, um

ou mais abraços coletivos fazem-se e desfazem-se. Sempre que o abraço coletivo se desfaz, todas as pessoas voltam a andar e, quando outro número é dito, elas devem compor novo ou novos abraços coletivos.

Busca-se, aqui, um jogo que possibilite a risada, a graça, o movimento físico e a prontidão, pois, por exemplo, se há 9 pessoas e a orientadora diz o número 7, duas pessoas ficarão de fora. Mas, se é dito o número 3, por exemplo, em um grupo de 9, teremos 3 abraços coletivos ao mesmo tempo na sala.

DU-DUDÁ-DUDADÚ

Em roda, o grupo deve sentar de modo equilibrado, alinhado, para que todas e todos consigam virar o pescoço em busca de trocar olhar de modo preciso, tanto para a direita, quanto para a esquerda. Cada pessoa dirá uma palavra da frase DU-DUDÁ-DUDADÚ do seguinte modo: uma pessoa diz DU, olhando para a pessoa que está à sua esquerda - no caso de a direção ser para o lado esquerdo; a pessoa que recebe o DU olha, portanto, para a pessoa que o doou, ou seja, ela olha para a sua direita. Em seguida, ela doará DUDÁ para a próxima pessoa à sua esquerda. Para tal, a pessoa que está à esquerda dela deve olhá-la para receber o DUDÁ e, em seguida, esta terceira pessoa doará DUDADÚ para a pessoa que olhou para ela, que está, consequentemente, à sua esquerda. Com isso, haverá a formação de muitas frases consecutivas, DU-DUDÁ-DUDADÚ-DU-DUDÁ-DUDADÚ--DU-DUDÁ-DUDADÚ, e assim sucessivamente até que a prática seja interrompida. A coordenadora deve manter um pulso desperto, acordado, para que o ritmo seja mantido pela roda, sem diminuir, cair. A voz deve ser alta e intensa, viva. Ou seja, a frase não deve ser dita para dentro, mas para fora, sonorizando bem as sílabas e explodindo fonética e acusticamente as vogais. A consoante D sempre bem pronunciada pode ajudar a voz a expandir-se. Deve-se preservar o dizer de cada um, sempre sem encavalitar, nem perder o olhar de cada duo que se forma enquanto forma-se a frase. Depois que a roda prosseguir com calma e vigor, pode-se começar a trocar de direção, indo

e vindo, sempre a incluir toda a roda, não deixando nenhum gomo dela abandonado, sem brincar. Busca-se estar junto e com o coletivo de pessoas, a pulsar em um ritmo comum, decidido autonomamente pelo grupo, em ação, sem que uma pessoa de fora determine esse pulso. Ao mesmo tempo, espera-se que as pessoas consigam uma intensificação de suas expressões ao dizer com vigor a frase, de maneira alta e precisa. A escuta de cada pessoa que ocupa a roda é outra exigência, completada pelo olhar e pelos giros da cabeça, sem que nada se encavalite. A conquista da calma é a meta.

Situar-se no espaço e sequência de leitura

Oriento para que cada pessoa eleja um lugar da sala no qual deseje estar – sentada, deitada, com ou sem mesa, à vontade. Entrego uma cópia do texto para cada participante.

Escolhi o conto *Os primeiros burros*/*Les premiers ânes*, de Jacques Prévert, e montei uma versão bilingue interlinear como material-eixo de trabalho.

OS PRIMEIROS BURROS

tradução de Juliana Jardim
e Alexandre Barbosa de Souza

LES PREMIERS ÂNES

de Jacques Prévert

OS PRIMEIROS BURROS / LES PREMIERS ÂNES

tradução de Juliana Jardim
e Alexandre Barbosa de Souza

de Jacques Prévert

Antigamente, os burros eram de fato selvagens, quer dizer que eles
Autrefois, les ânes étaient tout à fait sauvages, c'est-à-dire qu'ils

comiam quando tinham fome, que eles bebiam quando tinham sede
mangeaient quand ils avaient faim, qu'ils buvaient quand ils avaient soif

e que eles corriam no mato quando lhes dava na telha.
et qu'ils couraient dans l'herbe quand ça leur faisait plaisir.

Às vezes, um leão vinha e devorava um burro, então todos os
Quelquefois, un lion venait qui mangeait un âne, alors tous les

outros burros se salvavam gritando como burros, mas no dia seguinte
autres ânes se sauvaient en criant comme des ânes, mais le lendemain

eles nem pensavam mais nisso, e recomeçavam a zurrar, a beber,
ils n'y pensaient plus et recommençaient à braire, à boire,

a comer, a correr, a dormir… Em resumo, salvo os dias em que
à manger, à courir, à dormir... En somme, sauf les jours où

o leão vinha, tudo caminhava bastante bem. Um dia, os reis da criação
le lion venait, tout marchait assez bien. Un jour, les rois de la création

(que é como os homens gostam de se chamar entre eles)
(c'est comme ça que les hommes aiment à s'appeler entre eux)

chegaram no país dos burros, e os burros muito contentes de ver
arrivèrent dans le pays des ânes, et les ânes très contents de voir

o novo mundo galoparam ao encontro dos homens.
du nouveau monde galopèrent à la rencontre des hommes.

Os burros (eles falam galopando): "São engraçados esses animais pálidos,
Les ânes (ils parlent en galopant): "Ce sont de drôles d'animaux blêmes,

eles andam em duas patas, as orelhas deles são muito pequenas,
ils marchent à deux pattes, leurs oreilles sont très petites,

eles não são bonitos mas devemos mesmo assim fazer pra eles
ils ne sont pas beaux mais il faut tout de même leur faire

uma pequena recepção… é o mínimo…" E os burros
une petite réception... c'est la moindre des choses ..." Et les ânes

fazem graça, eles rolam no mato agitando as patas, eles cantam a canção
font les drôles, ils se roulent dans l'herbe en agitant les pattes, ils chantent la chanson

dos burros e depois, só pra dar risada, eles empurram os homens
des ânes et puis, histoire de rire, ils poussent les hommes

para fazê-los tombar um pouquinho no chão;
pour les faire un tout petit peu tomber par terre;

mas o homem não gosta muito da graça quando não é ele
mais l'homme n'aime pas beaucoup la plaisanterie quand ce n'est pas lui

quem faz a graça e não faz mais de cinco minutos que os reis da criação
qui plaisante et il n'y a pas cinq minutes que les rois de la création

estão no país dos burros e todos os burros estão amarrados como
sont dans le pays des ânes que tous les ânes sont ficelés comme

linguiça. Todos, menos o mais jovem, o mais tenro, que foi morto
des saucissons. Tous, sauf le plus jeune, le plus tendre, celui-là mis à mort

e assado no espeto e rodeado por homens de faca na mão.
et rôti à la broche avec autour de lui les hommes le couteau à la main.

Quando o burro está ao ponto, os homens começam a comer
L'âne cuit à point, les hommes commencent à manger

e fazem uma careta de mau humor e atiram as facas no chão.
et font une grimace de mauvaise humeur puis jettent leur couteau par terre

Um dos homens (ele fala sozinho): Não se compara com o boi,
L'un des hommes (il parle tout seul): "Ça ne vaut pas le boeuf,

não se compara com o boi!”
ça ne vaut pas le boeuf!"

Um outro: “Não está bom, eu gosto mais de carneiro!”
Un autre : “Ce n'est pas bon, j'aime mieux le mouton!”

Um outro: “Ai, que ruim (ele chora).”
Un autre : "Oh que c'est mauvais (il pleure)."

E os burros presos, vendo o homem chorar, pensam que
Et les ânes captifs voyant pleurer l'homme pensent que

é o remorso que lhe arranca as lágrimas.
c'est le remords qui lui tire les larmes.

Vão nos deixar partir, pensam os burros, mas os homens se levantam
On va nous laisser partir, pensent les ânes mais les hommes se lèvent

e falam todos juntos fazendo grandes gestos.
et parlent tous ensemble en faisant de grands gestes.

Coro dos homens: “Esses animais não são bons para comer,
Choeur des hommes : "Ces animaux ne sont pas bons à manger,

seus gritos são desagradáveis, suas orelhas ridiculamente longas, eles são
leurs cris sont désagréables, leurs oreilles ridiculement longues, ils sont

certamente estúpidos e não sabem nem ler, nem contar, nós os chamaremos
sûrement stupides et ne savent ni lire, ni compter, nous les appellerons

de burros a nosso bel prazer e eles carregarão nossos pacotes:
des ânes parce que tel est notre bon plaisir et ils porteront nos paquets.

Os reis somos nós, avante!”
C'est nous qui sommes les rois, en avant!"

E os homens levaram os burros.
Et les hommes emmenèrent les ânes.

O trabalho com o texto acontece a partir de orientações, para cada etapa, na sequência abaixo:

1. Leiam o texto em português em voz alta, com a opção de dar a palavra, ou seja, quem está a ler para de ler quando quer que outra pessoa continue a leitura. Ninguém toma a palavra, ou seja, não interfere quando outra pessoa está a ler. No meio da leitura trocamos o procedimento: da ênfase no dar, para a ênfase no tomar.

2. Façam uma nova leitura, agora sem voz, tomando atenção com a linha do texto em francês. A leitura será calma e lenta, para dar tempo de ler e olhar a outra linha, a fim de perceber as palavras nas duas linhas, suas semelhanças e diferenças, dentre outras características. A ênfase transita entre dar e tomar a palavra.

3. Realizem uma nova leitura em francês, mesmo sem conhecer os sotaques, a tentar dizer tudo, sem pressa. A ênfase será em tomar a palavra. Podem acontecer momentos de leitura em coro. O acaso dirá.

4. Pausa nas leituras. Quais palavras já conhecem agora em francês, que não eram ainda conhecidas até esse minuto? Todas falam à vontade.

5. Sublinho o fato de que já estamos diferentes do que ao chegar hoje para o encontro, ou seja, já conhecemos muitas palavras novas.

6. Leiam novamente o texto em português, em voz alta, livremente e de modo coletivo, caminhando, parando, sentando, deitando.

7. O exercício final é contar a história do texto em português, sempre mesclando com as palavras já sabidas em francês.

Conversa para apreciação sobre as práticas e sobre o encontro

Para encerrar, realizamos uma conversa, a partir das práticas e percepções de todas as pessoas participantes, a fim de relacioná-la com a leitura e composições de histórias no universo do bilinguismo ou plurilinguismo.

Dialogamos sobre as múltiplas possibilidades inventivas a partir da convivência entre as línguas distintas, que fazem parte tanto do cotidiano profissional e pessoal das professoras como do cotidiano pessoal e educacional dos alunos.

Sem a pretensão de concluir algo a partir da conversa ocorrida após o encontro, destacamos dois temas que estiveram presentes no diálogo com as professoras. A valorização da experiência com o corpo, que, enquanto se propõe um trabalho concretamente físico com o sensível, oferece a elaboração de alguns conceitos e pensamentos presentes na formação a partir de outra abordagem, pouco habitual. Ao mesmo tempo, o tema da necessidade da aceitação das experiências bilingues a partir de relações lúdicas entre as pessoas (adultos e crianças), por meio de proposições que venham das próprias formandas, também foi tema tratado por elas. Nesse percurso, uma delas abriu o tema da presença intensa do português brasileiro na comunidade escolar, no cotidiano das cidades, destacando o tamanho dessa ocupação, devido à sua influência e abrangência, pelas ferramentas de *internet*, e ressaltou, ao final, a necessidade de aceitação e abertura das equipas, com graça e beleza. Notamos que o tema da pluralidade da língua havia mudado bastante da primeira sessão da tríade de formação para esta, revelando menos tensão ou apreensão, e, talvez, abrindo uma fresta para uma outra composição das experiências em aula e nos seus entornos.

PARTE III

Re-Interpretações

3.1. Falam as professoras...

A sessão *online*, 14 de maio de 2025, foi a penúltima, mas aqui remata esta publicação.

A agenda da sessão incluía os necessários aspetos da nossa organização e a proposta de cada um/a – formandas e formadores – redigir o seu "relato de conexão" com o projeto Reinvent'ART-E, para depois serem lidos e se destrinçarem pistas de continuidade.

Assim mesmo "inventámos" o género textual: relato de conexão. Em que ficámos a pensar? O que fizemos? Poderiam ser incluídas respostas às questões:

1. Quais os aspetos que até agora surpreenderam como proposta de ação em relação ao cotidiano de sala de aula, ou seja, o que quer destacar como ação?
2. O que surpreendeu até agora em relação à abertura de algum modo de pensar? O que destaca como novidade?
3. Que ações foram feitas por si em aula que se conectam com os dois encontros dentro de nosso projeto?
4. Quais desejos ainda ficam por aprofundar?

Toda a liberdade na forma de escrita, que podia consubstanciar-se em:

- Lista;
- Texto corrido em prosa;
- Poema;
- Mapa conceptual, esquema;
- Desenho;
- (…).

Nos momentos de preparação para a escrita, ainda oferecemos esta orientação:

- Como é que, neste projeto, me estou a desenvolver na dimensão[64]…
- profissional, social e ética?
- de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem?
- de participação na escola e de relação com a comunidade?
- de desenvolvimento profissional ao longo da vida?

Eis as escritas – manuscritas ou tipografadas, como se formaram:

[64] Dimensões consignadas no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que aprova o "perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário": https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837.

Novidade,…descoberta… Conhecimento!

A pensar, fazer diferente…
Despertámos para o interesse
Para a motivação de toda a gente
Assim cada um quisesse.

Criámos textos fora da caixa,
alargámos a criatividade,
construímos histórias em *puzzle*
com toda a comunidade.
Alargámos a criatividade
Colocando o desenho na interpretação.
Entendemos melhor o tipo de erros
Não os valorizando tanto, não!

Desejamos ainda…
um pouco mais de arte.
Dar uso às expressões
Investir na criatividade.

(Formanda A)

Aproveito para agradecer às minhas colegas todas as palavras, desafios e também as angústias por que todas passamos. Estamos a tentar remar para o mesmo objetivo, mas nem sempre é possível. Acho que as nossas expetativas são muito elevadas, mas as frustrações também são muitas. Termino dizendo que temos de dar mais valor às pequenas conquistas, para ir percorrendo o "NOSSO" caminho.

(Formanda B)

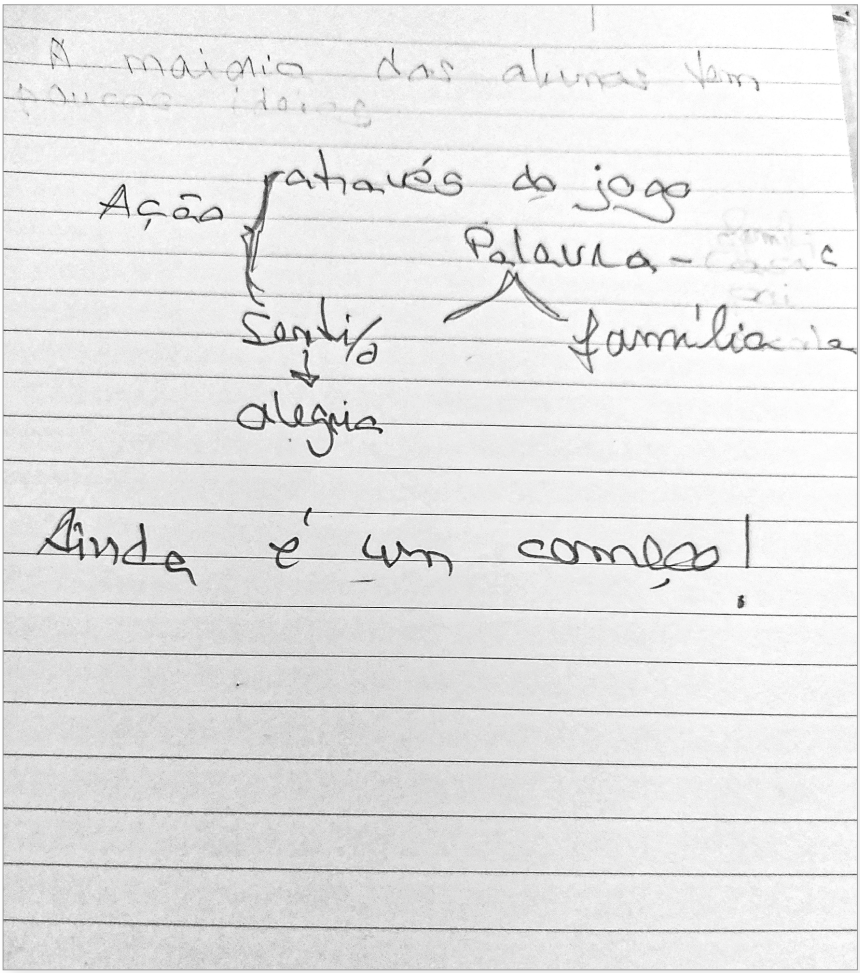


Figura 18: Texto da formanda C

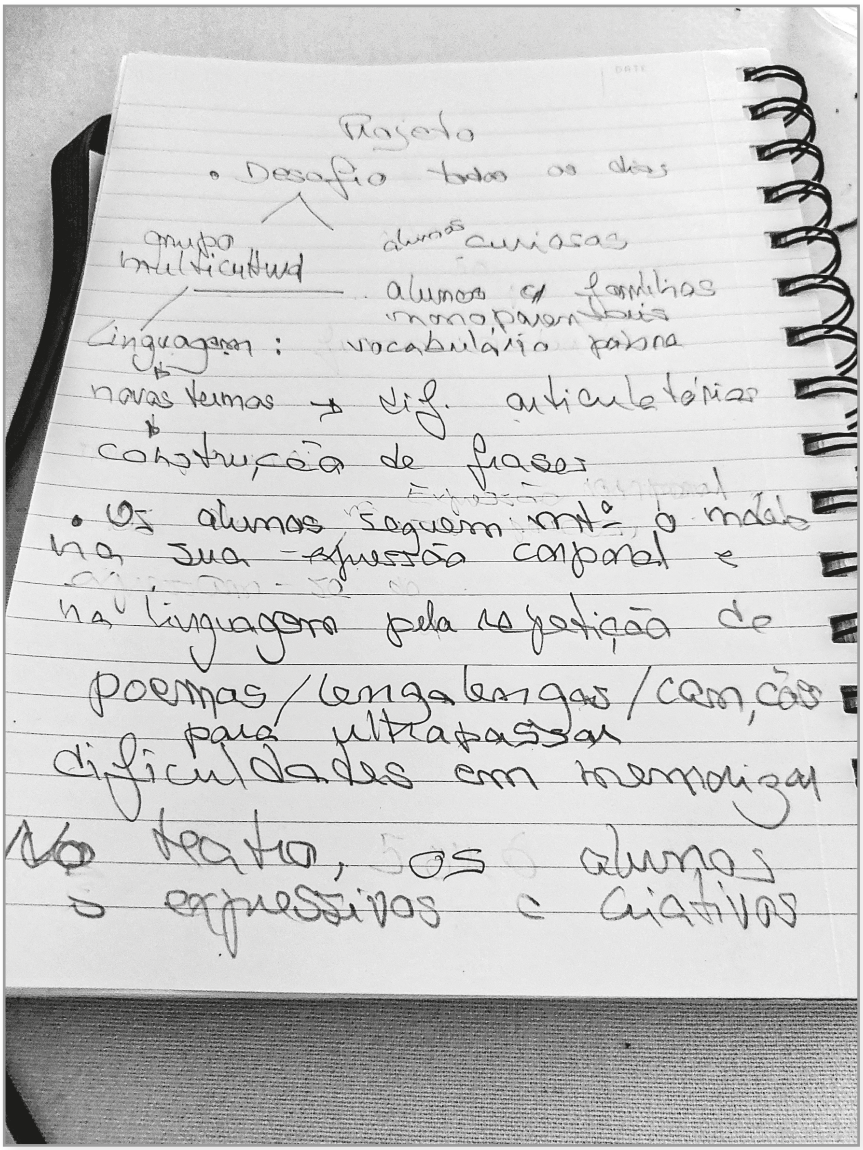


Figura 19: Texto da formanda C

Viver a língua
Multiforme de todas as formas
Formar e formar-se a
Sentir, a pensar, a experienciar.
A vida é a experiência.
E é natural e humana
a convocatória da vida
da língua.
Posto isto, facilmente ensinaremos com conexão[65].

(Inês Cardoso)

As sessões e a conexão com o Projeto Reinvent'ART-E

Embora pouco presente nas sessões de formação, destaco:

- Ficar mais atenta e consciente sobre o ensino da língua a partir da minha identidade;
- Reforço da importância do texto dramático na intervenção didática;
- Repensar os erros dos alunos como forma de aprender;
- O trabalho colaborativo e reflexivo que nos "alerta" para questões que estavam adormecidas;
- Desejo que se consiga uma equipa dinâmica capaz de construir uma articulação curricular.

(Formanda D)

[65] Na mente, uma frase de Mário Dionísio: "ensinar de verdade (forma excelsa de comunicação), reaprender sempre a ensinar, ensinar a ensinar. Como um profissional. Indispensável. Mas também como uma dádiva feliz e inteira, exactamente igual àquela que exige o acto de criar seja o que for. Depois disso, raramente ensinei com sacrifício" – Dionísio, 1987, pp. 15-16, citado por Canário, 2004, p. 23.

O beijo do real
é sensacional.
A língua vira texto,
o texto, outra língua.

Entre mundos portugueses,
tem galego e brasileiro,
cabo-verdiano com indiano,
Bissau e moçambicano,
São Tomé com seus príncipes,
Princesas angolanas.

Eu, por acaso, sou só uma Juliana.
Com Inês, André e VOCÊS,
vou fazer o meu TUTU,
que é comida do meu sudeste
(misto de quimbundo e São Paulo).
Mas "tu" é pronome para perto.
No final, tudo pode dar certo.

(Juliana Jardim)

Conexão com o projeto Reinvent'ART-E

A minha ligação com o referido projeto tem a ver com a minha área de atuação no âmbito das áreas de educação artística, nomeadamente no movimento expressivo, no 1.º ano, onde procuro desenvolver a criatividade nos alunos dando-lhes ferramentas cognitivas, motoras, emocionais,… para criarem movimentos expressivos/dança, jogos corporais, ouvir histórias relacionadas com os temas que são trabalhados em sala de aula, nas áreas de português, estudo do meio, cidadania, ….

Desenvolver o trabalho colaborativo, o respeito pelos pares,… a vontade de improvisar, de se exporem em frente a um grande grupo, de colocação da voz e da sua postura,…dando a possibilidade às crianças de desenvolverem competências relacionadas com o saber ser e o saber fazer para as deixar ter prazer em aprender.

Os alunos mostram-se recetivos e entusiasmados e costumam ter estas reações a todo o trabalho prático em que tenham de fazer algo…

Não construí com os alunos nenhum texto escrito, mas, oralmente, sim. Os alunos são convidados a participarem na improvisação de textos teatrais, poemas,... No início é difícil, mas depois os alunos vão tendo mais autonomia, mais à-vontade e capacidade de inventar ideias e diálogos.

O desejo é poder continuar a desenvolver estas ações no projeto e na minha prática letiva continuar a desafiar-me.

(Formanda E)

3.2. À guisa de conclusão, sem querer concluir...

Enquanto decidíamos o género de texto em que seriam registadas as vivências desta experiência multidisciplinar de formação, eis que uma das colegas, a pensar num formato que pudesse circular por contextos – sociais e profissionais – diversos, surgiu com a ideia deste *e-book*. As experiências descritas neste formato textual representam, assim, os movimentos de leitura e escrita realizados com docentes da Escola Básica António Torrado, em Abrantes, Portugal, em formação contínua, no âmbito do projeto Reinvent´ART-E.

Conscientes dos desafios, elencados nas secções que constituem a primeira parte deste *e-book*, construímos e realizámos as propostas de intervenção didática, nos domínios da leitura, escrita e desenvolvimento linguístico, expostas na segunda parte. Sobre elas, a escolha da palavra "ensaio", para nomear o relato das três sessões presenciais da formação, tem duplo significado.

Por um lado, corresponde ao ato mesmo de ensaiar, tentar, exercitar, a fim de produzir algo novo, ou pelo menos mais consciente. Por outro, consiste na prática da reflexão sobre as atividades realizadas com as formandas, o intercâmbio de experiências didáticas e a construção de um "outro" olhar sobre o ensino da leitura, da escrita e dos registos da língua portuguesa, nas suas regularidades e variações. Um ensaio sobre os desafios e potencialidades que um contexto multicultural, plurilingue e pluricêntrico é capaz de proporcionar.

Não houve avaliação para atribuição de classificação. No sentido mais amplo de avaliação no que comporta de reflexão do trajeto percorrido, houve, sim, a oportunidade de uma sessão de balanço sobre o projeto Reinvent'ART-E, na qual se referiram estas sessões formativas como dos momentos mais significativos experienciados ao longo do ano letivo, das quais se retiraram contributos concretos para a prática profissional. Os resultados, esses que sempre

buscamos, estão inseridos nos processos que descrevemos e problematizámos. Objetivamente, consideramos que os resultados são os processos: de ensaiar, experienciar, refletir e *Reinvent'AR-T-E.*

Mais olhares analíticos poderão ser lançados sobre os dados recolhidos: os textos das formandas que reproduzimos, a sessão de balanço, ocorrida à distância, que ficou gravada. Que indícios de mudanças nos modos de "ensaiar" o ensino da língua se identificam nas formandas? Que dinâmicas colaborativas se geraram e são reportadas por elas, sobretudo nos trabalhos para além das sessões de formação?

É evidente que temos consciência das limitações temporais de todos os sujeitos envolvidos: ocorreu uma sessão de formação por trimestre, tendo tido a sessão *online* um carácter de suspensão, de balanço reflexivo e, simultaneamente, prospetivo da última sessão. Não temos a veleidade de crer num "impacto" de tão poucas sessões em práticas já enraizadas de profissionais com muita experiência. Mas temos a certeza das pistas propostas e dos ecos delas nos discursos das formandas. Faltou-nos o acesso às práticas. Faltou-nos o contexto para a criação de dinâmicas colaborativas de programação didática na sequência das sessões. Como refletíamos no início: ministrámos formação indo ao encontro das formandas *nos seus contextos de prática* e buscámos articulação *com os contextos da prática*. Foram estes que motivaram a escuta das formandas e que ditaram o que se fez e não se fez, abrindo sempre um horizonte de possibilidades que já (não) tiveram lugar.

A redação desta brochura é um tributo às formandas participantes. É um instrumento de autoformação para qualquer (futuro) professor, parece-nos. Procurámos ser descritivos o suficiente para permitir replicação de ações em formações e em aulas com crianças. Sugerimos ampliações teóricas, pedagógicas, didáticas. Mas também procurámos ser problematizadores e trazer evidên-

cias empíricas e científicas para sustentar a nossa indagação e o encontro de alguns "confortos" pedagógico-didáticos – princípios e ações didáticas que nos parecem consensuais e adequadas aos contextos, como tivemos oportunidade de os conhecer.

As implicações destas ações formativas nas práticas que continuam a recriar-se diariamente não as sabemos. Sabemos, contudo, que escrevemos este *e-book* a pensar nas práticas educativas e na sua eterna (re)construção. Seguimos, pois!

Referências bibliográficas

Alves, R. A. (2008). *A mente enquanto escreve: A automatização da execução motora na composição escrita* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai%3Arepositorio-aberto.up.pt%3A10216%2F98327

Alves, R. A., Limpo, T., Fidalgo, R., Carvalhais, L., Pereira, L. Á., & Castro, S. L. (2016). The impact of promoting transcription on early text production: Effects on bursts and pauses, levels of written language, and writing performance. *Journal of Educational Psychology, 108*(5), 665–679. https://doi.org/10.1037/edu0000089

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *PNEP. O ensino da escrita: A dimensão textual.* ME – DGIDC.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques.* Presses Universitaires du Septentrion.

Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques* (Nouvelle éd. revue et augmentée). Septentrion – Presses Universitaires.

Barthes, R. (s.d.). *Aula.* Cultrix.

Boscolo, P. (2009). Engaging and motivating children to write. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of writing development* (pp. 300–312). SAGE Publications Ltd.

Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (Ed.), *O valor das palavras* (pp. 201–222). Edições Asa.

Canário, R. (2004). O trabalho na escola: Entre o prazer e o enfado. *Palavras, 25,* 17–24.

Cardoso, I. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar: Um estudo no Ensino Básico* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Universidade de Aveiro.

Cardoso, I., & Matias, A. (2024). A relação pessoal com a escrita como perspetiva integradora das vivências pessoais e académicas com a língua. In J. Sousa, M. J. Santos, L. G. Magueta, M. de S. P. Lopes, & L. Brites (Eds.), *Emoções, artes e intervenção: Abordagens colaborativas e participação em espaços educativos* (pp. 39–65). Almedina.

Cardoso, I., & Pereira, L. Á. (2015). A relação dos adolescentes com a escrita extracurricular e escolar: Inclusão e exclusão por via da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada, 54*(1), 79–107. https://doi.org/10.1590/0103-18134464147581

Cardoso, I., & Pereira, L. Á. (no prelo). A "sequência de ensino": um dispositivo didático para o ensino-aprendizagem da produção oral e escrita ao longo da escolaridade. In I. Cardoso, C. Rodrigues, T. Costa, L. Graça, & M. Pinto (Eds.), *O ensino da escrita ao longo da escolaridade – Da educação pré-escolar ao ensino superior.* CIEQV/CIDTFF.

Cardoso, I., Lopes, C. G., Pereira, L. Á., & Ferreira, J. (2019). A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica: Imagens fixadas ou flexíveis? Contributos do grupo ProTextos. *Palavras – Revista em Linha, 2,* 35–54. https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/42

Cardoso, I., Pereira, L. Á., Lopes, C. G., & Lopes, R. P. A. P. (2018). Os jovens e a escrita: Práticas escolares e extraescolares em Portugal. *Educação em Revista, 34,* 1–35. https://doi.org/10.1590/0102-4698180899

Carvalho, J. A. B., Barbeiro, L. F., Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Calil, E. (2018). As vozes e perspetivas dos aprendentes no âmbito da investigação sobre a escrita. *Revista Portuguesa de Educação, 31*(2), 132–152. https://doi.org/10.21814/rpe.14278

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria* (Trad. B. Magne). Artmed Editora.

Charlot, B. (2024). A escola como ambiente humano e lugar de humanização. In *Construindo escolas saudáveis e humanas* (pp. 7–13). Educon. https://doi.org/10.47764/9786501187136

Clyne, M. (Ed.). (1992). *Pluricentric languages: Differing norms in different nations.* Mouton de Gruyter.

Colaço, S., Piscalho, I., Correia, M., Pappámikail, L., Silva, P., Novo, C., & Portelada, A. (2022). *Ambientes de aprendizagem inclusivos.* Ministério da Educação (ME)/Direção-Geral da Educação (DGE).

Costa, A. L. (2021). Ensinar português como língua pluricêntrica: Da consciência linguística à consciência da variação linguística. *Palavras em Linha, 4,* 23–33.

Dehaene, S. (2021). *How we learn: The new science of education and the brain.* Penguin Random House UK.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais.* https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0

Duarte, A., Nunes, A., Vasconcelos, A., Mota, M., Cabral, M., & Rodrigues, M. (2023). *PISA 2022 – Portugal: Relatório nacional.*

Duarte, I. (2010). *Mudam-se os tempos, muda-se a gramática.* https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8306.pdf

Dubois, J., et al. (2007). *Dicionário de linguística.* Cultrix.

Jardim, J. (2020). Um corpo que ensaia: A lida com textos entre cena e aula (perto de Montaigne, Varda, Jacotot/Rancière). In M. P. Nogueira et al. (Eds.), *Pedagogias do desterro: Práticas de pesquisa em artes cênicas* (pp. 146–171). Hucitec.

Luís, H., Pappámikail, L., Togtema, M., & Matos, L. (2025). Reinvent'ART-E: Reinventar a escola pela integração das expressões artísticas no currículo. In A. Lobo & A. Sérgio (Orgs.), *Dica 2024* (pp. 168–181). Conselho Nacional de Educação.

Manifesto de Liubliana. (2023). *Manifesto de Liubliana sobre a importância das competências superiores de leitura. Público.* https://www.publico.pt/2023/10/10/sociedade/comentario/manifesto-liubliana-importancia-competencias-superiores-leitura-2066140

Martins, G. (Coord.), Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J., Silva, L. M., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* ME/DGE.

Martins, M. A. (2022). Aprendizagem da ortografia. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 281–296).

Mata, J. T. da, Neves, J. S. (Coords.), Ávila, P., & Lopes, M. Â. (2025). *Práticas de leitura dos alunos dos ensinos básico e secundário – Barómetro'23.* Observatório Português das Atividades Culturais, CIES-Iscte.

Matos, L., & Togtema, M. (2023–2024). *Reinvent'ART-E: EB1 António Torrado, Abrantes.*

Mendes, E., & Pinto, P. F. (2021). Que norma é essa? Que português ensinar na escola? Paulo Feytor Pinto entrevista Edleise Mendes. *Palavras em Linha, 4,* 9–22. https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/issue/view/8

Niza, S. (2009). *Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: A formação no Movimento da Escola Moderna.*

Pappámikail, L., Beirante, D., & Cardoso, I. (2022). *Conjunto de materiais: Educação inclusiva. Módulo 2 – Diversidade, equidade e inclusão.* ME/DGE.

Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens : Des constats aux perspectives didactiques.* ESF.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2010). Os textos de reflexão (livre) em contexto de formação de professores de escrita: Que género? Que mundos? Que desafios? In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto* (pp. 133–156). Universidade de Aveiro.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013a). *Atividades para o ensino da língua – Produção escrita: 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (ProTextos, Cadernos PNEP 3).* Universidade de Aveiro.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013b). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33–65). UA Editora.

Prévert, J. (2007). *Contos para crianças impossíveis.* Cosac & Naify.

Rauber, A., Silva, L. A., & Cerqueira, M. S. (2022). Abordagens cognitivistas na aquisição da língua escrita: Revisitando *O mapa do pezinho. Signótica, 33.* https://revistas.ufg.br/sig/article/view/67936

Reuter, Y. (2001). La "prise en compte" des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : Problèmes et enjeux. *Repères : Pratiques extrascolaires de lecture et écriture des élèves, 23,* 9–31.

Simões, P. (2023). *Provas de aferição do ensino básico 2023: Resultados nacionais.* https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf

Simões, P. (2024). *Provas de aferição do ensino básico 2024: Resultados nacionais.*

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos.* ME–DGIDC.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração.* ME–DGIDC.

Swope, S. (2006). *Eu sou um lápis: Um professor, os seus alunos e o seu mundo de histórias.* Sinais de Fogo.

A identidade desta brochura é múltipla, como os discursos e as pessoas que a habitam e as interações que a alimentaram: é retorno e proposta à escola que nos acolheu e, podemos generalizar, à Escola que forma crianças e aos seus educadores/professores. É experiência. É prática e reflexão. É formação em serviço; expansão.

Pretendemos reivindicar o tempo para pensar e fazer "a aula" – um tempo lento, avesso a uma cultura imediatista, e condição fundamental para a educação (se) operar e as pessoas se (trans)formarem. As atividades que desenvolvemos em sessões de formação procedem, assim, de uma maturação científica e reflexiva, com prolongamento nos discursos emotivos, que marcam as identidades pessoais e profissionais e dão moldura a este trabalho.

Fomos três formadores – a Inês, o André e a Juliana – da Didática, da Linguística e das Artes Cénicas, respetivamente, áreas intrinsecamente ligadas, apoiados pelos sociólogos Francisco e Lia, que atuaram noutras frentes na comunidade educativa, inclusivamente no diálogo com os pais e encarregados de educação.

Agora, está nas mãos de quem lê, com vontade de agir, e daquelas pessoas que farão parte de suas proposições. Ação!

cieqv
fct Fundação para a Ciência e a Tecnologia
POLITÉCNICO DE SANTARÉM