



noesis

Revista trimestral | n.º 72 Janeiro/Março 2008 | € 3,00 (com IVA incluído)



Dossier
Escrita Criativa

Entrevista
Cecília Menano

Ministério da
Educação

dgide
Direção-Geral de Inovação
e de Desenvolvimento Científico

Ficha Técnica

Directora
Maria Emília Brederode Santos
 Editora
Teresa Fonseca
 Produtor
Rui Seguro
 Redacção
Elsa de Barros
 Secretariado de redacção
Carla Delfino
 Colaboradores permanentes
Carlos Batalha, Dora Santos, Teresa Gaspar
 Colaboram neste número
Ana Roque, António Valente, Cecília Menano, Cristina Ponte, Joana Horta, João Saltão, Jorge Borges, Luísa Costa Gomes, Luís Mourão, Maria José Martins, Nelson Ribeiro, Nuno Leitão, Paula Teixeira, Rui Canário.

Destacável

Alzira Cabral

Revisão

Ana Magalhães

Fotografia

Carlos Silva, Henrique Bento e Inácio Canto e Castro

Ilustração e capa

Raffaello Bergonse

Projecto gráfico

Entusiasmo Media/White Rabbit

Paginação

Atelier Gráfico à Lapa

Rua S. Domingos à Lapa, n.º 8

1200-835 Lisboa

Impressão

Editorial do Ministério da Educação

Estrada de Mem Martins, n.º 4 – S. Carlos

Apartado 113 – 2726-901 Mem Martins

Distribuição

CTT - Correios

Rua de São José, n.º 10

1166-001 LISBOA

Tiragem

12 500

Periodicidade

Trimestral

Depósito legal

N.º 41105/90

ISSN

0871-6714

Propriedade

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Av. 24 de Julho, n.º 140

1399-025 Lisboa

Preço

€ 3

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não reflectem necessariamente a orientação do Ministério da Educação.

Revista Noesis

Redacção

Av. 5 de Outubro n.º 107 – 8.º

1069-018 Lisboa

Telefone 217 811 600 ext - 2839

Fax 217 811 863

revistanoesis@min-edu.pt

06 Notícias... entre nós
 09 Notícias... além fronteiras



10 Diário de um professor

Paula Teixeira

Esta professora de Matemática propõe-se partilhar o desafio de acompanhar os alunos ao longo do 3.º ciclo de escolaridade, com uma colega de História, trabalhando os saberes de forma interligada.

14 Lá fora

Acabar com o Insucesso Escolar

Dez Medidas para a Equidade em Educação

Teresa Gaspar

Para que os educativos sejam mais justos e inclusivos, este estudo da OCDE defende políticas públicas ao nível da concepção do sistema, das práticas escolares e dos recursos.



16 Entrevista a Cecília Menano

Maria Emília Brederode Santos

Teresa Fonseca

Cecília Menano, uma mulher pouco convencional e muito à frente do seu tempo, agiu, ao longo de toda a sua vida, de acordo com o lema: "Segue o teu caminho e deixa os outros falar".

22 Formação de professores

Desenvolvimento profissional dos professores

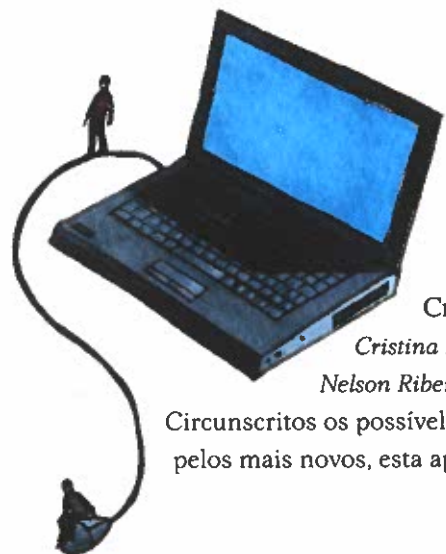
Rui Canário

A aposta na qualidade da formação dos docentes, com desejáveis consequências num melhor desempenho profissional, é um dos objectivos da União Europeia.



24 Dossier
 Escrita Criativa

DGIDC
 Centro de Documentação
 N.º de Registo 01/PP2
 Data 9/10/08



50 Reflexão e acção

Crianças e Internet, riscos e oportunidades

Cristina Ponte

Nelson Ribeiro

Circunscritos os possíveis riscos relacionados com a utilização da Internet pelos mais novos, esta apresenta-se, sobretudo, como uma oportunidade.

54 Meios e materiais



60 Visita de estudo

À descoberta das origens do cinema

Teresa Fonseca

A Cinemateca Júnior é um lugar mágico onde, a brincar, se descobre as origens do cinema.

64 Campanha de sensibilização

A Internet, os Jovens e a Segurança

Jorge Borges

Cabe à escola educar com a Internet e para a Internet, desenvolvendo a sua utilização crítica, segura e esclarecida.

66 Com olhos de ver

Do Desenho ao *Design*

Centro Português de Design

Um objecto de *Design* é pretexto para a reflexão sobre a importância do *Design* na melhoria da qualidade de vida das populações.



Destacável

Mil Textos

Alzira Cabral

Destinado a alunos do 3.º ciclo, apresenta um conjunto de actividades para fomentar o gosto pela escrita.



O PARAÍSO NA PONTA DUM LÁPIS

Criar é sempre uma felicidade. Para algumas pessoas é também uma necessidade. E, hoje em dia, criar é cada vez mais imprescindível em todas as actividades. Pelo menos por estas três razões, o desenvolvimento da capacidade de criar – a criatividade – tornou-se um dos grandes objectivos da educação nos vários graus de ensino e ao longo de toda a vida.

A criatividade é uma competência complexa que envolve a capacidade de ousar fazer diferente – de partir para o desconhecido; de lidar bem com a ambiguidade – de suportar bem o incerto, o imprevisível; e de conseguir exprimir a identidade – o modo de pensar e sentir de cada um – através de um meio, de uma forma.

A escrita é um meio indirecto (requer um instrumento) mas muito acessível. Aproxima-se também do seu contraponto – a leitura de obras de ficção – com espaço assegurado nos programas escolares. Não há melhor forma de compreender uma obra literária do que ensaiando-a, experimentando as possibilidades e os constrangimentos do género. Se para bem escrever, convém ler muito e bom, para bem ler (para bem compreender e apreciar o que se lê), convém escrever – muito!

Por outro lado, espera-se que, ao desenvolver a criatividade numa forma de expressão, se esteja a desenvolvê-la em geral. Peter Brook diz: “A imaginação é um músculo, treina-se”. E logo José Gil e Isabel Bellmann o parafraseiam: “A escrita é um músculo, treina-se”*. Através da escrita criativa espera-se estar a desenvolver a capacidade de engendrar novas ideias, novas questões, novas maneiras de encarar os problemas e de procurar diferentes soluções.

O movimento da “escrita criativa” que, desde finais dos anos 90, começa a penetrar nas escolas portuguesas é fruto dum feliz encontro entre certas correntes pedagógicas que enfatizam as aprendizagens activas e com significado pessoal como o Movimento da Escola Moderna e certos movimentos literários como o surrealismo e os seus exercícios de “escrita automática” para libertar o inconsciente ou o estruturalismo e a identificação da estrutura subjacente a certos géneros.

Do interesse por “como nasce a obra literária?” passa-se aqui a “como estimular a criatividade?” em todas as crianças e em todas as áreas. Não é possível ensinar Literatura sem se ensaiar na Literatura. E mesmo que apenas uma ínfima parte dos aprendizes continue a escrever criativamente pela vida fora e dessa ínfima parte menos ainda venham a ser verdadeiramente “escritores”, todos terão aprendido a desenvolver um pouco mais a sua criatividade geral, a compreender melhor as obras literárias e a experimentar o prazer incomparável de criar – paraíso artificial à distância de um simples lápis.

Maria Emília Brederode Santos

* GIL, José e CRISTÓVAM-BELLMAN, Isabel, *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*, Porto Ed., 1999.

motivar adultos

Motivar os Adultos para a Aprendizagem

OLHARES CRUZADOS SOBRE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Olhares cruzados sobre educação não formal foi o tema do seminário de encerramento, no dia 2 de Outubro, do projecto "Motivar os adultos para a aprendizagem" que envolveu instituições de Portugal, França, Itália, Dinamarca e Suíça.

Teresa Gonçalves, coordenadora do projecto, referiu que este procurou, desde 2004, identificar medidas que permitam "optimizar a função de motivação para a aprendizagem, a partir de actividades de educação não formal situadas a montante ou/e em paralelo com as estruturas formais de educação". Para o efeito, foi adoptada uma metodologia de interacção no terreno e de investigação baseada na observação-acção de diversas práticas [ex: um atelier de teatro local, um projecto de inserção social de mulheres, um projecto de educação para a sexualidade, um atelier de cozinha, estágios em creches e infantários para mulheres imigrantes, etc]. Apesar de distintas, estas práticas tiveram em comum o facto de expressarem uma intenção educativa e de se direccionarem para públicos pouco qualificados ou motivados para a frequência de acções de formação. Assumiram ainda um papel fundamental na inserção social e profissional destes públicos e na sua motivação para a aprendizagem ao longo da vida. ::

Dora Santos

ROTEIRO DAS ESCOLAS

O Ministério da Educação disponibiliza o Roteiro de Escolas (em <http://roteiro.min-edu.pt/>), uma base de dados que reúne informação sobre os estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Este roteiro, elaborado pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), permite a georeferenciação e inclui informação sobre os seguintes itens: nome do estabelecimento; morada, telefone, telefax, correio electrónico e sítio na Internet; actividades de enriquecimento curricular; oferta educativa e formativa de nível secundário; número de crianças/alunos, e agrupamentos de escolas. ::



MÓDULO CURRICULAR CIDADANIA E SEGURANÇA NO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE

A Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular disponibiliza na sua página www.dgidc.min-edu.pt um documento sobre o novo módulo curricular Cidadania e Segurança a aplicar, com carácter de obrigatoriedade, no 5.º ano de escolaridade.

Inserido preferencialmente na área de Formação Cívica, este novo módulo curricular deve ser trabalhado em cinco aulas de 90 minutos, visando assegurar a todas as crianças, num determinado momento do seu percurso escolar, o contacto com as temáticas básicas da segurança e da não violência.

A aplicação do módulo tem carácter obrigatório no 5.º ano de escolaridade, embora a sequência das áreas de trabalho, o calendário de aplicação e a inserção curricular sejam definidos pelo agrupamento e pela escola, de acordo com os seus projectos educativos e com a gestão do tempo afecto às actividades curriculares não disciplinares.

O módulo Cidadania e Segurança está organizado em torno de três temas estruturantes:

- Viver com os outros;
- As situações de conflito e violência;
- Os comportamentos específicos de segurança.

As actividades propostas no documento constituem meras sugestões, devendo os professores enriquecê-las ou substituí-las no processo pedagógico de adequação ao contexto real da sala de aula e ao projecto curricular de turma. ::

Joana Horta



NO 20.º ANIVERSÁRIO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O 20.º aniversário do Conselho Nacional de Educação (CNE) comemorou-se com iniciativas como os Seminários *Escola/Família/Comunidade* e *Autonomia das Instituições Educativas e Novos Compromissos pela Educação*. A *Sessão Comemorativa do 20.º Aniversário* reflectiu sobre a missão, estatuto, história e dimensão política do CNE.

Também em 2007, Teresa Ambrósio, que foi presidente do CNE entre outras actividades de cidadania dedicadas à educação, foi recordada com um livro em sua homenagem.

Ao longo da sua história, o CNE tem-se consolidado como órgão independente, com funções consultivas, quer através de pareceres, recomendações e apreciações, quer através da procura de consensos entre os diferentes parceiros, relativamente à política educativa. ::

Ercília Faria



POR ENTRE AS LINHAS ...VAMOS DESCOBRIR A ARTE

O Museu das Comunicações convida as escolas a integrarem o seu projecto educativo *Por Entre as Linhas...Vamos Descobrir a Arte*.

Trata-se de um programa destinado a escolas/professores, apresentando um conjunto de actividades adequadas aos vários ciclos de ensino.

A pretexto da visita à exposição *Por Entre as Linhas*, inaugurada no âmbito das comemorações dos 10 anos da Fundação Portuguesa das Comunicações e que conta com trabalhos de 10 artistas contemporâneos – Vasco Araújo, Pedro Barateiro, Filipa César, Luísa Cunha, Fernanda Fragateiro, André Guedes, Ana Jotta, António Olaio, Miguel Palma e Fernando José Pereira – desenvolve-se um programa pedagógico que estabelece a relação entre a arte e a tecnologia subjacente ao tema Comunicação. Além das actividades desenvolvidas pelos alunos no museu, faz parte da programação a criação na escola de narrativas plásticas e literárias, a exposição dos trabalhos realizados na escola com a selecção dos melhores para publicação de um catálogo. ::

T F



DESAFIO RTP – FAZER TV!

A Radiotevisão Portuguesa organiza uma experiência de carácter educativo, no âmbito das Comemorações dos 50 Anos RTP, com a designação *Desafio RTP – Fazer TV!*

Este projecto, que assenta numa metodologia de pesquisa e trabalho de projecto a desenvolver na escola, em grupo e com acompanhamento obrigatório de um professor,

conta com o apoio do Ministério da Educação, tem como objectivo o conhecimento do meio televisivo como tecnologia e como meio de comunicação e inclui a atribuição de prémios aos alunos e professores que concretizem com melhores resultados a tarefa proposta pelo projecto – produção de um conteúdo televisivo em vídeo, de duração máxima de três minutos, podendo enquadrar-se nos seguintes géneros: entretenimento; documentários; ficção; animação; e informação.

A data limite de entrega dos trabalhos é 8 Abril 2008. A avaliação dos trabalhos e divulgação dos vencedores decorre durante o mês de Maio 2008. ::

Para mais informações consultar <http://fazertv.rtp.pt>

T F

REAJUSTAMENTO DO PROGRAMA DE MATEMÁTICA DO ENSINO BÁSICO



O reajustamento do programa de Matemática para o ensino básico, já homologado, constitui uma das medidas do Plano de Acção para a Matemática, que visa melhorar os resultados dos alunos nesta disciplina.

Com o objectivo de contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem da Matemática, o reajustamento do programa teve em conta a necessidade de garantir a sua adaptação ao Currículo Nacional do Ensino Básico, de actualizar os conteúdos programáticos e de melhorar a articulação entre os ciclos de ensino.

Para além dos temas definidos, é salientada a necessidade de se indicarem três capacidades transversais a toda a aprendizagem da Matemática, que devem merecer uma atenção permanente no ensino: a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática.

O programa define, ainda, que o ensino da Matemática se desenvolve em torno de quatro eixos fundamentais:

- Números e operações;
- Pensamento algébrico;
- Pensamento geométrico;
- Trabalho com dados.

Em cada ciclo de escolaridade, na introdução de cada tema matemático e das capacidades transversais, é apresentada a articulação entre o programa do ciclo em questão e o do ciclo anterior relativa a esse tema ou capacidade.

É de referir o modo como o programa se organiza, de acordo com os ciclos de escolaridade e não por anos, dando continuidade aos anteriores programas dos 2.º e 3.º ciclos. ::

E.B.

QUALIFICAÇÃO DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA OU INCAPACIDADE, NO ÂMBITO DA INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

Os Centros Novas Oportunidades e as entidades formadoras responsáveis pelas ofertas de educação e formação de adultos devem integrar como seus públicos pessoas com deficiência ou incapacidade, mediante o cumprimento de determinados requisitos.

Contam-se entre estes requisitos a existência de instalações e de equipamentos adaptados às necessidades específicas destas pessoas, a constituição de equipas técnico-pedagógicas multidisciplinares que integrem as valências técnicas necessárias e, ainda, localização e acessibilidades adequadas.

Quando tal não for possível, devem estabelecer-se acordos de parceria com entidades competentes, que operem localmente, no sentido de apoiar, de forma especializada, a equipa constituída.

O acesso das pessoas com deficiência ou incapacidade ao processo RVCC ou às ofertas de educação e formação de adultos deve ser implantado e generalizado, gradualmente, ao nível básico de educação, sendo posteriormente alargado ao nível secundário. ::

EB



GAZETA DE FÍSICA - REVISTA E SITE

Em Dezembro de 2007 reapareceu a Revista *Gazeta de Física* com uma nova equipa, novas secções e novos colunistas.

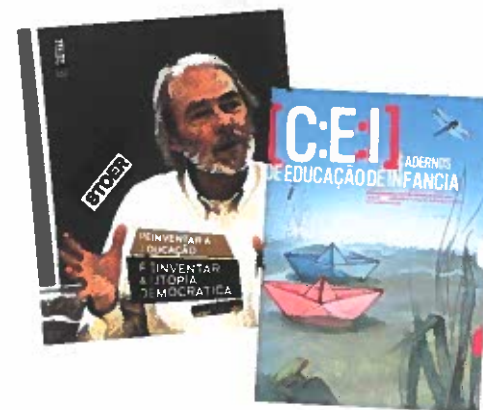
O primeiro número da *Gazeta de Física* surgiu em 1946 e, desde essa data, apesar das várias fases por que passou, teve sempre como principais objectivos a publicação de "artigos, com indole de divulgação, de interesse para estudantes, professores e

investigadores em Física", que visam "promover o interesse dos jovens pelo estudo da Física, o intercâmbio de ideias e experiências profissionais entre os que ensinam, investigam e aplicam a Física".

Surgiu também o sítio <http://www.gazetadefisica.publ.pt/> que é uma extensão e não uma duplicação electrónica da versão em papel e que permite, através dos destaques seleccionados, conduzir os leitores a mais desenvolvimentos e ligações na Internet, não incluídos na versão em papel.

Esta página inclui ainda um espaço aberto a professores e alunos para publicarem fotografias, vídeos, testemunhos, documentários, experiências laboratoriais, etc. ::

RS



VIDA E MORTE EM REVISTA

Celebrações de aniversários de instituições educativas e homenagens a cientistas da educação desaparecidos são o tema principal de várias publicações recentes sobre educação.

O livro *Psicologia e Educação* da Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Lisboa, organizado por J. Ferreira Marques e Albano Estrela, celebra os 25 anos da Faculdade através da publicação do ciclo de conferências que os comemorou. Um bom pretexto para historiar, com Marc Richelle e Gaston Mialaret, por exemplo, o aparecimento e consolidação das Ciências da Educação como disciplina científica autónoma.

Também os *Cadernos de Educação de Infância* da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) celebraram os seus 20 anos com actividades várias, incluindo um oportuno debate à volta das publicações actuais sobre educação (com a participação da Noesis, claro...). Entretanto, o seu nº 82, entre muitos outros temas de interesse, defende, a propósito do final do Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades, a importância de garantir a curto prazo a educação para todas as crianças dos zero aos seis anos e a eliminação de todas as formas de discriminação negativa.

Por seu lado a Reitoria da Universidade do Porto produziu um belíssimo documento de homenagem a Stephen Stoer, o "scholar exemplar e cidadão do mundo" (nas palavras de António Teodoro), o "gentleman solidário" (David Rodrigues) ou "o produtor e tradutor de mundos" (José Alberto Correia). Trata-se de *Stephen Stoer - Reinventar a Educação, Reinventar a Utopia Democrática*. Mais do que uma homenagem, uma despedida comovida dos seus muitos amigos das Ciências da Educação em Portugal. ::

MEBS

A UM PASSO DA LATITUDE 60



Os alunos premiados no concurso "À descoberta das regiões polares", incluído no projecto Latitude 60!, viajaram para a Antártida, em Dezembro, integrados numa expedição canadiana que, durante cerca de duas semanas, navegou a bordo do navio Ushuaia. A estes estudantes, provenientes de escolas secundárias de Almada, Grândola e Pinhal Novo, a viagem permitiu

a participação no estudo e no debate sobre a importância das regiões polares para o equilíbrio ambiental do planeta.

O Comité Português para o Planeta no Ano Polar Internacional, do biénio 2007/2009, promove um conjunto de acções que visam divulgar e debater a importância das regiões polares na dinâmica e regulação climática do planeta. De entre estas, destaca-se o projecto Latitude60!, que inclui diversas actividades educativas.

Iniciado em Julho 2006, irá decorrer até Março 2009, com o objectivo de evidenciar a ligação de alguns problemas da Terra a questões relacionadas com a temática ambiental. No âmbito deste projecto, foi lançado um concurso junto das escolas secundárias nacionais, designado "À descoberta das regiões polares", com apoio da Agência Nacional Ciência Viva e organização da Universidade de Algarve, da Universidade de Lisboa e da Associação dos Professores e Geografia. ::

O diário de viagem que revela a forma entusiástica como a expedição foi vivida por todos, pode ser visitado em:

<http://aumpassodalatitude60.blogspot.com/>

Ana Raque

NUNCA É TARDE PARA APRENDER

A Comissão Europeia lançou, em Setembro de 2007, um repto aos Estados Membros para que trabalhem em conjunto no apoio ao Plano Europeu de Acção para a Educação de Adultos.

Este plano, que dá continuidade ao lançado em 2006, intitulado *Nunca é tarde para aprender*, propõe-se ajudar a remover as barreiras que impedem que os adultos se envolvam em actividades educativas formais.

A Comissão espera que os Estados Membros se envolvam em acções de análise dos efeitos das reformas na educação de adultos; na melhoria e aumento da qualidade das ofertas formativas, incluindo a qualidade dos formadores e das infra-estruturas; e na elaboração de projecções demográficas que evidenciem a importância do investimento no capital social e humano dos alunos adultos. Assim, estarão a contribuir para a qualidade, eficácia e desenvolvimento da educação de adultos. ::

Mais informações podem ser obtidas em:

http://ec.europa.eu/education/policies/adult/index_en.html

Ana Raque

ANO EUROPEU
DO DIÁLOGO
INTERCULTURAL

O Ano Europeu do Diálogo Intercultural, a decorrer ao longo de 2008, foi lançado a 8 de Janeiro, em Ljubljana – Eslovénia, na qualidade de país que detém a Presidência da União Europeia. O principal objectivo deste ano é preparar os cidadãos europeus e todos os que vivem na União Europeia para adquirirem competências que lhes permitam lidar com um ambiente cultural cada vez mais complexo onde coexistem diversas línguas, religiões, etnias e culturas. Pretende ainda promover uma cidadania europeia activa e aberta ao mundo, respeitadora da diversidade cultural e baseada em valores comuns da União Europeia. ::

Para mais informações consultar:

<http://www.interculturaldialogue2008.eu/>

TF

EXEMPLOS DE BOAS PRÁTICAS
DE INOVAÇÃO E DE CRIATIVIDADE

As escolas podem enviar trabalhos exemplificativos de boas práticas de inovação e de criatividade pedagógicas, com o objectivo de serem divulgados na conferência "Promovendo a inovação e a criatividade: as respostas das escolas aos desafios das sociedades do futuro", organizada no âmbito da Presidência Eslovena do Conselho da União Europeia.

Os exemplos de boas práticas devem ser descritos numa apresentação sucinta, com uma ou duas páginas, que inclua objectivos, metodologias, conteúdos, grupo-alvo e resultados.

Esta apresentação, que pode incluir materiais e produtos ilustrativos do trabalho realizado, nomeadamente fotos, spots, vídeos, música, etc., deve estar disponível em formato electrónico.

Além destas apresentações, as escolas podem enviar pequenos spots de crianças, jovens e professores, que não devem exceder os três ou quatro minutos, onde os intervenientes expressem as suas opiniões sobre a inovação e a criatividade na escola.

As escolas podem enviar os seus contributos, até 15 de Fevereiro, para a Equipa Computadores, Redes e Internet na Escola (CRIE).

A selecção dos trabalhos será feita por um júri constituído por elementos da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), da Equipa CRIE e dos centros de competência. ::

Mais informações, consultar a página da Equipa CRIE, em www.crie.min-educ.pt

EB

Diário de Paula Teixeira

O acompanhamento dos alunos ao longo do 3.º ciclo de escolaridade é um dos objectivos de Paula Teixeira, professora de Matemática, que se propõe partilhar esse desafio com uma colega, professora de História. O trabalho colaborativo entre duas professoras de áreas diferentes permite trabalhar os saberes de forma interligada, evitando espartilhá-los por inúmeras disciplinas.

Fotografias de Carlos Silva



Junho de 2005

Decidi que, no próximo ano lectivo, volto a dar aulas a uma turma do 7.º ano. Na minha escola, a escolha dos níveis de escolaridade é feita de acordo com a graduação profissional, tal como há 20 anos. Sou contra, mas agora dá-me jeito. Estou efectiva numa escola da minha escolha e, mesmo quando as coisas me correm mal, posso tentar alterar porque esta é a “minha” escola.

Falei com a Paula Ribeiro, professora de História, com quem já trabalhei em conjunto em turmas que tentámos acompanhar desde o 7.º ano. Essa experiência não correu bem porque, com as sucessivas retenções, chegámos ao 9.º ano com meia dúzia de alunos.

Desta vez, vamos tentar reunir mais condições: falar com a presidente do conselho executivo e explicar-lhe que desejamos levar todos os alunos até ao 9.º ano (casos especiais serão ponderados); tentar que pelo menos a maioria dos professores do conselho de turma se mantenha ao longo dos três anos; e insistir para que a direcção de turma e as áreas curriculares não disciplinares sejam atribuídas à Paula, assessorada por mim no meu horário não lectivo.

Não deixa de ser estranho que estas condições tenham de ser alvo de “grandes negociações”. Seria normal que, em escolas com corpo docente relativamente estável, os conselhos de turma se mantivessem, a retenção fosse excepcional, e os professores trabalhassem em pequenos grupos de acordo com os interesses dos alunos e as suas expectativas.

Está claro o que pretendemos trabalhar com os alunos: que, ao longo de três anos, tenham um ensino onde os saberes surjam relacionados e não espartilhados pelas disciplinas (imensas); que saibam estar em espaços diferentes, (transportes públicos, museus, livrarias, espectáculos, bibliotecas); que sintam o prazer da leitura e tenham contacto com algumas formas de arte. Obviamente, queremos trabalhar a Matemática relacionando-a com

outras disciplinas. Desejamos colocar no quotidiano dos alunos duas professoras de áreas diferentes que vão apoiar-se mutuamente sempre que surjam dúvidas. Precisamos de trabalhar com os professores do conselho de turma, necessitamos de tempo e de espaço. O trabalho de grupo, a realização de projectos, a utilização dos computadores são uma opção nossa e por isso negociámos a possibilidade de ter sempre aulas (de Matemática, História, Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) no Laboratório de Matemática, onde as mesas já estão dispostas em grupo e existem computadores com ligação à Internet e um projector vídeo ligado a um dos computadores.



Setembro de 2005

Aquilo que parecia tão claro em Junho parece agora um pouco assustador. Foram dadas todas as condições e há o receio de não as saber aproveitar. Tenho as fotografias dos alunos à minha frente e interrogo-me se também deles eu vou gostar. Não nos conhecemos, não nos gostamos. Essa ligação dá-se num curto espaço de tempo, mas de início o que nos vem à cabeça são aqueles que acabámos de deixar e que eram “tão fantásticos” e relativamente aos quais já não nos lembramos do princípio.

Janeiro de 2006

Tivemos sorte! Tudo se proporcionou para que o início do ano decorresse de forma animada. No dia 3 de Outubro, pudemos assistir a um lindíssimo eclipse anular do Sol. Algumas aulas antes realizámos uma actividade sobre este tema que foi aproveitada para esclarecer o que se espera que os alunos façam num trabalho de pesquisa. No dia 3 lá tínhamos um telescópio e dois alunos do 11.º ano a prestar apoio à observação.

Ainda bem que a Maria de Jesus, professora de Física e Química, pertence a este conselho de turma. Funciona connosco, fazemos a ligação entre o ponto de fusão e de ebulição, os números negativos e os frisos cronológicos...

Os alunos já sabem entrar e estar na sala de aula de acordo com as “nossas” regras. Sabem que o trabalho de aprendizagem se processa essencialmente por construção deles, nós ajudamos, ensinamos, mas muitas vezes os colegas do grupo ajudam muito mais. A professora é responsável pelas tarefas a indicar aos alunos e pela condução dessas actividades, não há qualquer ambiguidade no papel dos alunos e no papel da professora.

No 1.º período, pusemos todas as famílias a resolver problemas e a treinar cálculo mental. Alguns alunos traziam sugestões de tarefas a realizar ao jantar. As mães e os irmãos mais novos participam sempre, os pais muitas vezes, os irmãos mais velhos às vezes. Fizemos duas visitas de estudo. Começam a correr bem. Já gosto deles, mas ainda não gosto de todos juntos, ainda os prefiro em pequenos grupos.

O António é uma preocupação. É um sedutor, joga com isso, sabe que me leva à certa. É pequeno para os seus doze anos, tem um aspecto frágil, é bonito e sabe fazer o papel do desamparado. Neste papel aproveita para nada fazer e criar grande agitação





à sua volta, sempre com ar angelical. Não vamos conseguir convencer o conselho de turma que ele deve acompanhar a turma.

O Rui foi operado às mãos. O Rui quer ser artista e gostaria de ser *graffiter*. Antes de ele interromper a vinda à escola, vimos o filme da vida de Jean-Michel Basquiat, ofereci-lhe o livro de desenhos de Basquiat e fizemos um trabalho sobre a arte *graffiti*.

Junho 2006

Concorremos ao concurso “Canguru Matemático”, promovido pela Sociedade Portuguesa de Matemática (SPM). Quando saíram os resultados

nacionais, percebemos que tínhamos ficado bem posicionados. Fizemos uma festa!

Concorremos aos Desafios do ALEA* que são problemas do dia-a-dia, baseados em notícias publicadas em órgãos de comunicação social. Para este concurso os alunos tinham que ir à página *web* do ALEA retirar o enunciado do desafio, em seguida resolver o problema e, por fim, enviar a resposta. Para alguns dos alunos e muitas das alunas, foi a primeira experiência com a utilização do computador para enviar mensagens.

Festejámos o 25 de Abril e fizemos um trabalho sobre as mulheres. A Henriqueta e a Patrícia foram uma agradável surpresa pela forma como comunicaram o seu trabalho. Não era só o tom de voz, não era só a clareza, era a alegria com que o fizeram.

O António não vai estar connosco para o ano. O conselho de turma não permitiu a sua transição. Já são os meus miúdos, já gosto de todos em conjunto ou separados e vou sentir a falta do António.

Julho de 2006

Parece que o Ministério da Educação quer pôr todos os professores nas escolas durante mais horas. As minhas condições de trabalho vão piorar. Se, durante mais tempo, vamos ter mais professores na escola sem estarem a dar aulas, os poucos espaços de trabalho que existem vão ficar sobrelotados e então... o melhor é esperar para ver. Se nos conseguirmos organizar bem, até pode ser que seja positivo.

Setembro de 2006

Já combinámos os projectos em que vamos trabalhar ao longo do ano: primeiro, a canção francesa (existe mundo e cultura e saber para além dos países de expressão inglesa); depois, a Matemática e o jogo; por último, faremos uma investigação sobre o teorema das 4 cores, utilizando o mapa da Europa e aproveitando para falar da Europa e da União Europeia (também existe Europa para além da União Europeia). A professora de Francês, Maria Manuel, irá trabalhar connosco.

Na Matemática, vamos ter todas as semanas 45 minutos para resolver problemas.

Janeiro de 2007

Entraram quatro alunas novas: a Hristina, que é búlgara e a sua amiga Estela, que pediram para integrar esta turma; a Rita, que está aqui não sabe porquê e que queria continuar com as amigas; e a Inês, que veio transferida de outra escola. Por esta altura, já estão todas integradas, com excepção da Rita, que continua a preferir a “sua” turma. Como





Dois minutos para toda a família

As actividades deste tipo destinam-se às famílias. São os próprios alunos que, à semelhança das actividades que lhes são propostas na sala de aula, se envolvem na sua concepção. Existe sempre a preocupação de que estas sejam acessíveis a todos, pois é importante promover a popularização da Matemática valorizando-a socialmente.

Objectivo

Organizar sabatinas nas famílias para treino do cálculo mental.

Proposta do Pedro

Esta actividade foi apresentada por Pedro Fonseca, aluno do 7.º - 1.ª.

Dois minutos para fazer o maior número de cálculos possível.

$18 + 20 =$	$25 \times 5 =$
$14 \times 7 =$	$322 + 67 =$
$17 + 8 =$	$17 \times 2 =$
$500 + 78 =$	$14 \times 22 =$
$72 : 4 =$	$9 \times 9 =$
$87 + 17 =$	$20 \times 7 =$
$120 - 60 =$	$17 + 32 =$
$27 : 3 =$	$12 : 4 =$
$30 - 10 =$	$13 \times 9 =$
$52 : 2 =$	$28 + 13 =$
$28 - 14 =$	
$22 \times 5 =$	
$324 + 222 =$	
$301 \times 4 =$	

é hábito, ninguém parece saber como é que a miúda aqui veio parar e porquê. A ninguém parece determinante responder a esta questão, mas para a Rita era muito importante perceber.

Junho de 2007

No dia 1 de Junho, Dia da Criança, fomos à Feira da Matemática, que decorreu no Museu da Ciência, na Rua da Escola Politécnica. Foi um grande sucesso. Apercebi-me do interesse de muitos miúdos pelo origami. Talvez no próximo ano possamos abordar este assunto.

Os alunos vão todos escolher a mesma opção para que se possam manter na mesma turma. Gostaria de continuar com eles no próximo ano para que seja possível, assim, fechar um ciclo iniciado no 7.º ano.

Outubro de 2007

Que descanso que é trabalhar com os meus miúdos! Já são independentes, já conhecem todos os procedimentos, já precisam pouco de mim, já “refilam” comigo...

As raparigas têm um espírito crítico absolutamente demolidor. Se tenho alguma dúvida sobre o que está a acontecer, olho para a Joana, para a Diana, para a Ana... e o olhar delas está lá... a apoiar, a avisar, a reprovar... a seguir rimo-nos. Os rapazes perguntam “O que foi? O que foi?”. Nesta idade, em que a diferença de maturidade entre eles e elas é muito acentuada, eles ainda não percebem o implícito.

Já todos têm endereço electrónico. Nem todos têm computador em casa e menos ainda ligação à Internet, mas já faz parte das nossas rotinas a utilização do Estudo Acompanhado para os alunos que não têm outra forma de acesso irem ver o correio electrónico. Temos dois alunos novos na turma: o Edvânio, que é um rapaz grande, simpático, que chegou atrasado no primeiro dia de aulas e ficou admirado por todos sabermos o nome dele; o Diogo, ainda um menino, que disse ao apresentar-se “Eu reprovei o ano passado, mas foi sem querer”. Temos um professor novo no conselho de turma que dá a disciplina de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). O Nuno está sempre pronto a ajudar-nos em tudo o que lhe pedimos.

Fiquei tocada pela forma como os alunos defendem o bairro onde habitam. Hoje, na aula, os alunos que vivem no bairro da Cova da Moura responderam a um inquérito sobre condições de segurança no bairro. Todos declararam sentir-se em segurança e gostarem de viver no bairro porque as “pessoas são simpáticas e respeitáveis”. ::

* Acção Local de Estatística Aplicada

ACABAR COM O INSUCESSO ESCOLAR

Dez Medidas para a Equidade em Educação

Para que os sistemas educativos sejam mais justos e inclusivos, o estudo da OCDE sobre equidade na educação, acabado de publicar, defende que as políticas públicas devem actuar ao nível da concepção do sistema, das práticas escolares e dos recursos.

Texto de Teresa Gaspar

A OCDE acaba de publicar um estudo comparativo realizado em dez países sobre a equidade em educação, onde analisa as políticas adoptadas ao nível da escolaridade obrigatória e a variabilidade dos resultados existentes no que se refere a alunos, escolas, abandono escolar precoce, diferentes vias de ensino e modo como se reflectem na equidade, bem como as condições de integração de migrantes e de minorias nos sistemas educativos.

O título do estudo é por demais interessante, para além de suscitar de imediato a nossa adesão, na esperança de estarmos perante a revelação da resposta à eterna pergunta de como se faz?

Os dez países participantes – Bélgica (região flamenga), Eslovénia, Espanha, Federação Russa, Finlândia, França, Hungria, Noruega, Suécia e Suíça – começaram por preparar relatórios nacionais de análise sobre as questões da equidade, tendo cinco deles (Espanha, Finlândia, Hungria, Noruega e Suécia) recebido a visita de peritos externos que realizaram estudos de caso, após o que foi preparado o relatório final pela equipa responsável pela realização do estudo.

Este relatório não utiliza apenas a base empírica fornecida pelos países participantes, mas conjuga os resultados obtidos noutros estudos, como o PISA, os estudos sobre educação de infância ou os da transição da escola para a vida activa,

para propor a aplicação de um conjunto de medidas cuja validade parece demonstrada na concretização de sistemas educativos mais equitativos.

IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E INCLUSÃO

O conceito de equidade em educação é operacionalizado em torno de duas dimensões, a saber, a igualdade de oportunidades e a inclusão. A primeira implica que qualquer que seja a situação pessoal e social de origem da criança, tal não deva constituir obstáculo ao acesso e sucesso educativos; pelo seu lado, a inclusão pressupõe que todos beneficiam de uma educação geral comum.

Desse modo, combater o insucesso escolar contribui para ultrapassar os efeitos de privação social, uma vez que o insucesso é frequentemente causado por essa privação. Os dados mostram que a desigualdade de oportunidades se manifesta, na maior parte dos países da OCDE, na probabilidade de um jovem com um mau resultado a Matemática aos 15 anos de idade ser três a quatro vezes mais elevada em famílias de fracos recursos¹; quanto às dificuldades de inclusão, a percentagem de alunos que têm um nível muito baixo de compreensão da leitura² parece ser um indicador de abandono escolar sem aquisição das competências de base necessárias para participar plenamente na sociedade, sendo assim uma dimensão do nível de equidade dos sistemas educativos.



AS DEZ MEDIDAS PARA A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

Para que os sistemas educativos sejam mais justos e inclusivos, o estudo defende que as políticas públicas devem actuar nos três domínios estruturantes da educação, ou seja, ao nível da concepção do sistema, das práticas escolares e dos recursos. É nesses três domínios que são propostas a aplicação de dez medidas de acção pública para melhorar a equidade em educação.

As quatro medidas propostas ao nível da concepção dos sistemas educativos chamam a atenção para o facto de tradicionalmente a arquitectura dos sistemas educativos prever a divisão dos alunos por vias diferenciadas de ensino, às quais correspondem diferentes estabelecimentos de ensino e a distribuição dos alunos por turmas em função dos seus resultados escolares, o que frequentemente aumenta as desigualdades.

O conjunto de medidas ao nível das práticas visa uma abordagem do processo educativo mais justa, capaz de recuperar as desigualdades de partida e garantir a todos uma educação inclusiva. Quanto aos recursos e dada a fase de restrição orçamental que muitos países atravessam, será importante estabelecer uma ligação directa entre os investimentos feitos nas diferentes áreas educativas com os resultados de maior equidade alcançados, seja ao nível das regiões ou das próprias escolas. Daí a importância de serem fixados objectivos concretos e quantificados para os resultados a alcançar. ::

¹ OCDE (2006), *Education at a Glance: OECD Indicators 2006*, OECD, Paris.

² OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, Paris.

Actuar ao nível das práticas escolares permitirá recuperar as desigualdades de partida e garantir uma educação inclusiva.

10 RECOMENDAÇÕES PARA A EQUIDADE EM EDUCAÇÃO¹

Este relatório defende que os sistemas educativos devem conjugar igualdade de oportunidades e inclusão na sua concepção, nas suas práticas e nos seus recursos. Propõe dez medidas – grandes recomendações para a acção pública – que reduzirão o insucesso e o abandono escolares, tornarão a sociedade mais justa e evitarão importantes custos sociais relacionados com a existência de adultos marginalizados pouco qualificados.

Concepção

1. Limitar a orientação precoce para vias diferenciadas ou para turmas de nível e evitar a selecção com base nos resultados de aprendizagem.
2. Gerir cuidadosamente a liberdade de escolha de escola a fim de controlar os riscos de desigualdade.
3. No ensino secundário organizar alternativas de estudo atraentes, eliminar as vias fechadas e prevenir o abandono escolar.
4. Oferecer segundas oportunidades para a realização de estudos.

Práticas

5. Identificar e apoiar sistematicamente os alunos com dificuldades de aprendizagem e reduzir as taxas elevadas de repetição de ano.
6. Reforçar os laços entre a escola e a família para ajudar os pais desfavorecidos a saberem apoiar os seus filhos nos estudos.
7. Ter em conta a diversidade e desenvolver formas bem sucedidas de integração de migrantes e de minorias na educação regular.

Recursos

8. Oferecer uma sólida educação a todos, dando prioridade aos recursos para a educação de infância e ensino básico.
9. Orientar os recursos para os alunos que têm mais necessidade, para que as comunidades mais pobres tenham uma oferta pelo menos equivalente à das que têm mais meios e para que seja dado apoio às escolas com dificuldades.
10. Fixar objectivos concretos e quantificados para melhorar a equidade, particularmente no que se refere ao insucesso e abandono escolares.

Este relatório formula recomendações para a hierarquização das prioridades no quadro de um orçamento limitado, tendo em conta as restrições das despesas públicas.

¹ OECD (2007), *No More Failures, Ten Steps to Equity in Education*. OECD, Paris. Tradução da autora.

53 4 2012 10:00:00 AM

Cecília Menano

Na porta do atelier "Escolinha d'Arte", de Cecília Menano, está escrita à mão e gravada em metal, a frase de Dante "Segui il tuo corso e lascia dir le genti", ou seja, "Segue o teu caminho e deixa os outros falar". Objectivo que esta mulher pouco convencional e tão à frente do seu tempo perseguiu ao longo de toda a sua vida.



Entrevista de Maria Emilia Brederode Santos
e Teresa Fonseca
Fotografias de Henrique Bento



Uma educadora pouco convencional

A frase “segue o teu caminho e deixa os outros falar” é o seu lema?

Era o lema da minha mãe e está escrito com a letra dela. Achei bonito e fi-lo meu, sim. Segue o teu caminho, deixa os outros falar. A Educação pela Arte é isso mesmo. Dá-se uma grande liberdade às crianças e a ideia de que se não devem importar com o que os outros dizem. O que conta é o que nós fazemos, é o nosso gosto, a nossa vontade, o nosso caminho. A educação pela arte leva a pessoa a ser tão livre que sente que a criação é mesmo dela.

Gostávamos de reconstituir o seu caminho. Quando e porque se interessou pela educação?

Escolhi a educação muito cedo. Escolhi a educação porque gostava de crianças e gostava de educação. Tinha feito a minha formação como educadora na escola João de Deus, onde usavam um desenho estereotipado. Eu sentia-me mal a fazer aquilo. Quando vi uma criança – logo no princípio da minha vida profissional, tinha talvez 19 ou 20 anos – na escola Ave-Maria, a fazer no quadro preto um desenho livre, uma criação própria, eu disse para mim mesma: “Não posso impingir a uma criança, que é livre e que sabe criar, desenhos para a manietar, para ficar presa a ideias e a teorias que não têm nada a ver com a criação.” Depois, claro, reinterpretei esse evento lembrando-me de Picasso e dos primitivos e de toda essa cultura que conheci e que vivi, através sobretudo da minha mãe e de outras pessoas da família. Tudo o que era arte plástica em casa era falado com uma grande paixão. A minha mãe polia as maçãs e armava o cesto da fruta dizendo-nos: Cézanne pintava assim. Com pequenos gestos deste tipo, ia ensinando toda a gente. Com quatro anos já a minha Mãe me levava ao Museu das Janelas Verdes. Em minha casa havia uma grande paixão pela arte, pela plástica, mas também pelas outras artes.

Estávamos a tentar reconstituir o seu caminho, como se tornou uma pioneira da educação pela arte...

Eu não sei bem responder a isso, foi acontecendo. Eu fiz o curso da João de Deus, depois fui para o Colégio Inglês onde trabalhei um ano. Saí porque, embora tivesse só 19 anos, tinha uma grande liberdade na minha cabeça e não gostei da maneira como castigavam as crianças. Fui à Escola Ave-Maria onde a Maria Alexandra Almeida Eusébio, que tinha sido minha colega na João de Deus, era a directora e perguntei-lhe se me queria como educadora infantil. Ela aceitou, e fiquei lá durante 22 anos, a dirigir o ensino infantil e a orientar as classes primárias no que se refere ao Desenho, Pintura, Gravura e Cerâmica.

Tinha consciência de estar a abrir um caminho novo na educação artística?

Só uns três ou quatro anos depois, em 1949, é que eu me dei conta que estava a fazer uma coisa muito nova e que, quase sem bases teóricas, estava a fazer cá o mesmo que o Augusto Rodrigues, no Brasil, e que o Herbert Read, em Inglaterra. Isso comoveu-me: como é que eu cheguei aqui? Deu-me mais segurança. Foi um período excepcional. O Augusto Rodrigues veio a Portugal de propósito para me conhecer, e o Herbert Read, por seu lado, foi ao Rio de Janeiro só para estar com o Augusto Rodrigues!

Sempre julguei que tinha sido um produto quase em bruto...

Sou uma pessoa atrevida!

... Mas agora, consultando o seu *curriculum vitae*, verifiquei que andou por imensos sítios, visitou a *Maison des Petits* em Genebra em 1947 e trabalhou durante alguns meses com a sua directora...

Sim, com a Mademoiselle Audemars. Visitei também, em Lausanne, a Clínica Psiquiátrica de Pierre Bovet, as *Homes d'enfants* de várias cidades suíças e a Aldeia Pestalozzi... Mais tarde, em 1958, fui a Paris com o João dos Santos e o Henrique Moutinho visitar escolas de cegos.

Quer dizer, procurou e conheceu todas as experiências educativas mais inovadoras das décadas de 40 e 50...

Sim, também estagiei em escolas infantis de Nova Iorque e visitei várias escolas primárias árabes em Marrocos, em 1950.

Interessava-me a escola em geral, ver como é que os professores lidavam com os alunos. Marrocos foi um sítio que me interessou muito porque é tudo cantado, é tudo aprendido a cantar, a língua, a escrita, como aqui em Portugal há – ou havia – a tabuada cantada. Em Marrocos, é tudo cantado, é tudo balouçado, e aprender tem a ver com a dança, tem a ver com o balanço, tem a ver com o ritmo.

O seu caminho foi inovador e pioneiro tanto no campo da educação da infância como no das expressões artísticas. O que trouxe de novo?

Eu acho que tive muita sorte em haver tanta gente a olhar para mim. As pessoas descobriam-me e iam-me buscar, os psiquiatras, os artistas, etc. Não era só nas escolas ditas “académicas” que eu me sentia bem, eu sentia-me bem puxada para a investigação, para tudo o que fosse pesquisa, com o grupo de psicólogos, de neurologistas e de pedopsiquiatras como o João dos Santos e outros ou de oftalmologistas, como o Henrique Moutinho, e outros médicos que trabalhavam com pessoas com deficiência ou com doenças – achavam que eu era um bocado diferente e, como tal, queriam que eu experimentasse outras coisas, como com os cegos. Ou no Júlio de Matos, ou com crianças doentes no Hospital de Santa Maria... Para mim, o comportamento do adulto com a criança não tem propriamente a ver com a educação, tem a ver principalmente com a ligação afectuosa, um professor tem de ser doce, tem de ser afectuoso, tem de não ralhar, como dizia o Rui Grácio. Portanto, é toda uma atitude de querer conseguir mais qualquer coisa do que a educação pela arte, porque o que interessa são as crianças, as crianças pobres, as crianças de rua, as crianças felizes, todas, e no fundo eu quis conhecer a criança portuguesa para poder melhor lidar com ela. Andei por todo o lado – desde o Jardim Zoológico, onde eu contava histórias... Um dia, estava eu no Jardim Zoológico a fazer pantomina e jogos com o giz no chão, juntando as meninas de organdis com os meninos pobres – chamavam-me “a senhora do jardim” – e as pessoas pasmavam como é que naquela época, anos 50, uma mulher como eu, já um pouco conhecida nas escolas e no meio, tinha a coragem de enfrentar esse meio e muito democraticamente pôr as crianças todas juntas a trabalhar. Num tempo em que não havia co-educação, eu juntava tudo, pobres e ricos, meninas e meninos... e agora, aqui no atelier, juntam-se pessoas crescidas e crianças. As pessoas têm que se juntar, até eu, com esta idade toda, gosto de estar com crianças, com jovens e com pessoas de todas as idades, porque as pessoas são pessoas!

Trabalhou em muitos contextos – já referiu o Santa Maria, o Júlio de Matos... No fundo vê a educação pela arte como uma forma de promover o desenvolvimento das crianças mas também como um processo terapêutico?

Às vezes, sim. Houve um tempo em que muitos psiquiatras me mandavam crianças com problemas, não só de atrasos mas com problemas neuróticos graves. Vou contar um caso que acho muito bonito: havia uma criança autista, de oito anos, que me foi mandada pelo João dos Santos. Não é que ela não falasse nada, podia falar, mas recusava-se, como o autista às vezes faz, e esteve comigo um ano e meio, duas vezes por semana, a sós, fez tudo o que se possa imaginar (pintura, desenho, plasticina, barro) tudo ela trabalhava com gosto, mas não falava e eu esperava, sempre a falar com ela, em francês porque ela era francesa. O atelier tinha cavaletes, como os que está a ver agora, e ela viu que a tinta não aderiu ao papel, escorrendo como uma lágrima. Voltou-se para mim e disse: “Cécile, ça pleure” (“Cecília, isto está a chorar”). No fundo, ela estava a falar, ela estava a dizer que estava a sofrer também, e a partir daí ela falou. Está claro que não era autismo profundo mas a história é tão poética, é tão bonita!
É educação pela arte? É pedagogia? É terapia? É poesia?...



Como é que aconteceu entrar na Escola Superior de Educação pela Arte?

Eu tinha sido convidada, no início dos anos 70, pelo Sidónio Pais para a RTP, para fazer programas para crianças, que eu tinha arquitectado com o Fernando Lopes (histórias contadas – que eu também contava histórias) e que foi proibido. A seguir ao 25 de Abril, o Sidónio Pais convidou-me de novo, mas, entretanto, já o José Sasportes e o Arquimedes da Silva Santos me tinham convidado para a Escola Superior de Educação pela Arte. Nesse aspecto foi uma opção.

E o que é que isso representou na sua vida?

Foi uma maravilha! Eu achei que tinha tido muita sorte. Como é que eu tinha chegado até ali? Os alunos aderiram, embora muitos não soubessem, à partida, nada sobre crianças a pintar livremente... Fazia muitos estágios com eles que eram um pouco assim: eu dava aulas às crianças de Lisboa de escolas oficiais, aulas de pintura, toda a plástica, etc. e os alunos assistiam e escreviam tudo. Depois, eram eles que davam a aula e eu que escrevia o que eles diziam e faziam e, dessa forma, houve uma espécie de intercâmbio fantástico de ideias, os alunos começaram a abrir, a abrir... Claro, não era só isso, também tiveram aulas teóricas, até de terapia tinham que saber.

E o facto de estar na escola trouxe alguma mudança à sua maneira de trabalhar?

Não. Eu comecei por dizer honestamente e com verdade ao Sasportes e ao Arquimedes: eu sei fazer isto, não tenho experiência de formação de professores, mas sei fazer isto. Depois, comecei a inventar a forma de lhes passar a minha experiência.

Eu continuo a achar que a educação pela arte é imparável. Mas o fundamental é cada um procurar a sua própria forma de expressão.

E o que é que diria hoje aos professores?

Eu continuo a achar que a educação pela arte é imparável, embora concorde que há aspectos que podem ser acrescidos como por exemplo mais técnicas, mais maneiras de olhar para a História da Arte, para os pintores, para os artistas em geral, para que as pessoas possam ter mais cultura artística. Mas o fundamental é cada um procurar a sua própria forma de expressão e isso mantém-se.

Mas a Cecília é que consegue isso...

Acho que falta dizer aqui uma coisa: é que eu posso ser tradicional nalgumas coisas, mas não sou convencional. O convencionalismo maça-me, incomoda-me. É o que se passa quando a criança faz um desenho sem nenhuma espécie de criação, um risco, outro risco, com muitas cores e diz que é o arco-íris. Quando vem para aqui eu digo-lhe: "Vais criar, nem que seja uma coisa feia, mas tens de ser tu." Como educadora, não aceito o que parece ser convencional na escola.

Não é difícil conseguir isso, é preciso ter boa vontade. Consegue-se sempre convencer, sem obrigar, convencer a pessoa de que ela é linda, de que pode fazer melhor.

na escola, mas não se trata de um curso de
pedagogia, é uma prática pedagógica



*Portugal mudou,
na arte eu acho
que mudou
para melhor.*

Uma sedução...

Eu acho que sim e que não tenho mudado muito nesse aspecto. Tenho agora alunos mais velhos, adultos. Eles pedem para pintar, pedem para vir ver, pedem para ver o atelier, precisam de qualquer coisa: mais e melhor. Eu acho que no bailado tenho visto coisas lindas na televisão, na música também, isto mostra que Portugal mudou, na arte eu acho que mudou para melhor. Claro que ainda há convencionalismo, há professores cheios de manias e de teorias na cabeça de fazer coisas bonitinhas para os outros verem.

Falemos da sua irmã: era mais uma prática, a Cecília abriu mais o caminho não?

Eu fiz mais investigação, ela era mais uma pessoa excepcional em termos de comportamento – no meu atelier foi sempre ela a melhor professora que eu tive - como eu digo no texto

que escrevi para a *Noesis* sobre ela. Era uma pessoa que tinha uma relação muito boa e uma cultura muito vasta, era mais humilde e dedicava-se muito aos alunos. Tudo o que fazia era fantástico, era uma pessoa que tinha uma grande doçura e teve muito sucesso com os pais. Os pais gostavam muito da minha irmã Isabel. Ela trabalhou comigo esses anos todos, foi sempre uma ótima colaboradora. A certa altura, teve vontade de fazer uma experiência educativa sem mim. Foi muito saudável para ela e muito bonito porque fez uma coisa que saiu dela – é como quem faz um quadro. Como foi uma oportunidade de usar a influência de Neill, foi importante para ela fazer uma coisa diferente. Lia muito, podia não estar na pesquisa, mas o que ela fazia mais era ler, ler, ler, sempre muito interessada pela pedagogia e pelos pedagogos em geral

Na escola dela só trabalhava na parte plástica ou também noutras áreas?

Fez tudo, fazia a globalização pedagógica como eu digo, só que era com crianças daquela idade – entre os três e os seis anos. Eram poucas crianças, como deve ser – no máximo 15. Toda a gente que observava a Escola de São Bernardo ficava fascinada com o trabalho dela. Viveu pouco tempo, só 54 anos, e todos os alunos – ela teve muitos – têm saudades dela.

O que se diz às vezes da educação pela arte e dessas tendências mais livres é que funcionam bem para pessoas que têm essa cultura em casa. A sua mãe, além de pintora, era cantora de “lied”; o seu pai era médico. Mas para pessoas que não têm esse ambiente culturalmente tão rico a escola tem de ser algo mais...

A escola tem de dar, o professor tem de passar a cultura, a maneira de estar no mundo, tanta coisa que é importante! Nem toda a gente pode ter a cultura estética

e o conhecimento pedagógico em casa. Se os não têm, têm de os ir buscar a outros lados. Mas quase toda a gente tem um pouco essa atracção pela arte que não é só a plástica, mas que é a música, que é o bailado, que é a expressão corporal, tudo o que havia na Escola Piloto de Educação pela Arte e era extraordinário.

Como é que evoluiu ao longo destes anos todos, desde que fundou a “Escolinha de Arte”, em 1949? Acha que eu mudei, é isso?

Sim, por exemplo, agora recebe não só crianças, mas também adultos – antigos alunos, pais e avós dos actuais...

Eu vou aceitando situações novas... Como foi no Conservatório, para mim aquilo era novo, fazer formação de educadores pela arte, trabalhar com outros professores, etc. Meto-me sempre nestas coisas mas porque mas propõem e eu aceito... Agora também foi assim, não fui eu que abri a escola aos adultos, não fui eu que chamei as alunas. Algumas antigas alunas telefonaram-me a saber se eu ainda estava viva, se ainda trabalhava e vieram cá parar por isso. Eu aceitei e resultou, porque os pequenos e os crescidos fazem como se fosse uma família: não se criticam, não se copiam, coabitam, cada um trabalha no seu sector e com a sua escolha. É quase uma família no trato – no trato simpático. Aqui estão numa espécie de exposição constante e nunca ouvi uma coisa agreste. Acho que hoje há fome de afecto e de uma relação pacífica.

As pessoas estão sempre a discutir. Aqui não há castigos nem imposições, há paz e liberdade. ::



PROFESSORA

ISABEL REY COLAÇO MENANO LOBO FERNANDES

Foi a mais dotada Professora de Educação pela Arte que conheci. Ela tinha uma frescura e uma dinâmica que fazia, de qualquer grupo de crianças, uns alunos dilectos, uns alunos que a rodeavam, mal ela fazia um gesto para os chamar. Mais nova do que eu seis anos quando entrou para a Escola Ave-Maria, levava a mesma riqueza familiar que nos foi dada, a influência estética da nossa Mãe, a cultura que ambientava a nossa casa, uma única maneira de ser que, ao contrário do meu jeito, primava por uma modéstia exagerada. Teve, para além de mim e dos Pais dos alunos da Escola Ave-Maria e dos *Ateliers*, o sucesso merecido e o aplauso dos que a conheceram no Campo da Educação. Criou a sua própria Escola Infantil, que ficou conhecida como Escola de São Bernardo, num

pavilhão de jardim cedido pela Helena Corrêa de Barros, que fez o orgulho dos seus alunos e admiradores. Era uma escola piloto que tinha – já em 1965 – o sentido da Globalização das Artes, pois conseguia dar Pintura, Desenho, Modelação, Construções Froebel e Jogo Dramático, Pantomima, Música e Poética Verbal, com descrições ditadas pelas crianças, em modo globalizante, num ambiente de sonho, de liberdade e de pesquisa pedagógica.

Do muito que fizemos juntas durante cerca de 30 anos esta foi a parte de que mais se orgulhou. Penso que foi sua obra mais autêntica e independente. Rodeou-se sempre de pessoas ligadas à Educação e à Cultura como o sociólogo José Carlos Ferreira de Almeida, a cientista Matilde Bensaúde, o psicanalista João dos Santos, o pintor José Júlio (seu antigo Professor), a pedagoga Maria Amália Borges, e toda a família da pedagoga Sofia Abecassis, filha, netos e bisnetos que foram e são, ainda hoje, saudosos admiradores da sua obra de Educadora. A sua Escola de São Bernardo foi original e exemplarmente concebida em total autonomia e com um enorme dinamismo. A admiração que sempre teve pela obra de A.S. Neill – que iniciou em 1921 o notável movimento pedagógico da Escola Summerhill – justificou que dessa obra colhesse a sua maior fonte de influência.

Tinha uma relação com as crianças parecida com a que tinha com os filhos, e qualquer psicólogo se apercebia não só das suas qualidades pedagógicas como das suas qualidades humanas, de Mulher e de Mãe. Rodeava-se de modestos apetrechos de trabalho e cultivava a humildade que se revia na expressão livre das crianças. Lembro-me de uma exposição no Jardim de São Bernardo, onde os papeis de arquitecto, esticados, nem sei como, pareciam enormes écrans montados na relva, com desenhos e garatujas de crianças livres, amadas e educadas na liberdade e na beleza de um sonho inexistente em Portugal. Toda a gente se lembra e sente o empenho, a inteligência, a bondade e a verdadeira pedagogia estética que só ela sabia transmitir. Mais tarde, no *Atelier*, onde dominava qualquer idade e aprendizagem, também se interessou pelos adolescentes. Na época, já eram os adolescentes os mais difíceis de entender, mas para ela foi um fascínio de descoberta e de protecção.

Tinha, como Professora, como ser humano e como Mulher, uma atitude rara de coragem, de fidelidade aos seus, ao seu trabalho, que é, na minha opinião, a força que faz dos Professores os seres destacados para lutar com as crianças e com a Sociedade. Duma sensibilidade musical fora do vulgar, essa faceta também realçou o seu papel como Professora. Como Educadora através da Arte, foi a mais fiel aos princípios de H. Read, aos Direitos Humanos, à estética desta Educação, que visa o diálogo entre as crianças e o conhecimento da Arte.

Era bonita, doce e requintada e fez felizes muitos dos seus alunos, todos os amigos e familiares. Foi uma Mulher de excepção e cumpre que ninguém esqueça o que ela fez, e muito menos eu.

Cecília Menano

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 INSTITUTO NACIONAL DE RECURSOS HUMANOS

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Na conferência *Desenvolvimento profissional dos professores. Para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, organizada no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, reforçou-se a necessidade de apostar na qualidade da formação dos docentes, com desejáveis consequências num melhor desempenho profissional.

Texto de Rui Canário

No quadro da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, decorreu em Lisboa, em 27 e 28 de Setembro de 2007, a conferência *Desenvolvimento profissional dos professores. Para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. A realização desta importante reunião exprime a importância conferida, ao nível da União Europeia, à temática da formação de professores.

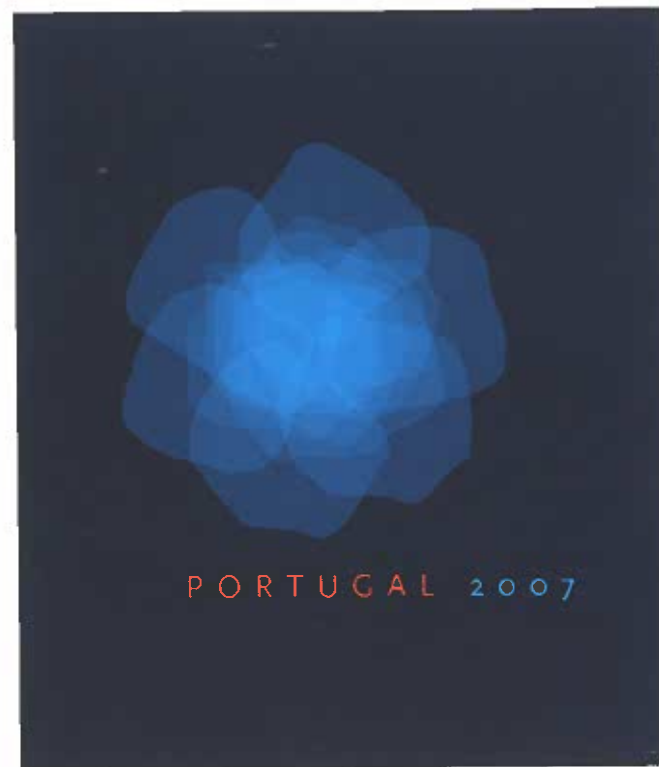
Por um lado, é reconhecido aos professores um papel chave na concretização dos objectivos estabelecidos na Estratégia de Lisboa, no que respeita às políticas de educação e de formação. Por outro lado, verifica-se que uma profissão complexa, exercida em ambientes de trabalho cada vez mais difíceis, é assegurada por um grupo profissional muito numeroso e cada vez mais envelhecido.

MOTIVAR PROFISSIONALMENTE OS PROFESSORES

O documento base explicita os problemas que se colocam e que decorrem, quer de questões demográficas, quer da crescente complexidade da profissão docente, à qual correspondem novos papéis, novas exigências e um alargamento do âmbito da sua missão profissional.

Para dar resposta a uma situação que é problemática, reconhece-se a necessidade de melhorar as políticas e as práticas de formação de professores que, no conjunto dos países europeus, é reconhecida como insatisfatória. Essa aposta na qualidade da formação, com desejáveis consequências num melhor desempenho profissional, é indissociável, como se afirma no documento, de um esforço a fazer para construir uma opção atractiva de carreira, o que implica permitir o recrutamento dos melhores, persuadir trabalhadores a mudar de profissão em favor da carreira docente, impedir saídas da profissão, quer precoces, quer por parte dos professores mais experientes.

Em síntese, constitui um objectivo central motivar profissionalmente os professores, fazendo corresponder a uma elevação dos níveis de exigência, uma aposta na sua formação e na criação de melhores condições de exercício profissional. São quatro os grandes princípios enunciados como orientadores da acção: fazer do ofício de professor uma profissão altamente qualificada, baseada em processos de formação ao longo de toda a carreira, marcada pela mobilidade e apoiada em dispositivos de parceria.



COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Os pontos mais importantes, sobre os quais incidiram as intervenções dos representantes dos vários países, podem ser assim sintetizados: assegurar continuidade e coerência no decurso dos diferentes momentos e etapas do percurso formativo dos professores; e encarar a investigação como importante eixo metodológico dos processos formativos dos professores, sustentados por dispositivos de parceria susceptíveis de envolver diferentes actores e instituições.

Foi realçada a centralidade das práticas de supervisão, a importância decisiva de institucionalizar o período de indução e a necessidade de promover a integração da formação de professores nos processos de gestão quotidiana das escolas. Foi também sublinhada a pertinência de incentivar, através de processos de mobilidade, modalidades de internacionalização da formação. Em várias contribuições foi enfatizado o modelo do professor como analista simbólico, capaz de responder às dimensões de complexidade e incerteza que marcam os ambientes de trabalho.

Nesta perspectiva, em que se valorizam fortemente os processos de aprendizagem na acção, emerge como muito relevante a construção de redes profissionais colaborativas e de comunidades de aprendizagem. Estas serão instrumentos para transformar e fazer corresponder o desenvolvimento profissional dos professores a processos de responsabilidade partilhada, baseados na aprendizagem colaborativa e na emergência, nas escolas, de uma cultura de questionamento. ::

DESAFIOS POLÍTICOS

A partir do debate é possível identificar problemas e desafios a diversos níveis de acção e de decisão. Alguns, pela sua dimensão e amplitude, remetem de forma directa para o âmbito da intervenção e decisão políticas. Seleccionámos três:



Como tornar a profissão docente uma profissão atractiva?

Ou seja, como resolver os problemas de recrutamento e de renovação do corpo docente, seguindo o exemplo da Finlândia (seleccionar os melhores entre os melhores), contrariando a regra geral, presente na verificação da contribuição da Estónia, em que "ser professor não é uma opção popular entre os jovens"? Como superar a contradição entre a retórica generalizada sobre o papel chave do professor e a dura realidade de uma profissão marcada pelo individualismo defensivo, estratégias de fuga, crise de autoridade, níveis crescentes de sofrimento no trabalho?

Como contrariar a invasão da escola pelos problemas sociais?

A prosperidade económica não tem sido impeditiva do aumento das desigualdades sociais e consequentes processos de dualização social, com repercussões directas e efectivas no mundo escolar e no exercício da profissão docente. A expansão das situações de vulnerabilidade social de massa obrigam a que muitas escolas e professores sejam confrontados com tarefas de carácter assistencial, o que prejudica a missão específica da escola (a de assegurar aprendizagens) e é fonte de perturbações identitárias e de fenómenos de dualização profissional.

Como superar o paradoxo entre a autonomia e o controlo?

Estudos comparados recentes, no espaço europeu, vieram evidenciar a emergência de novas formas de regulação que privilegiam o nível local e a autonomia das escolas, o que é, paradoxalmente, concomitante com o sentimento, por parte dos professores, de uma perda de autonomia colectiva da profissão. Como conciliar estas novas formas de regulação com as práticas de modos de "liderança repartida" que reforcem as capacidades de liderança e de promoção de mudança por parte de cada professor? Em síntese, como será viável, através dos professores e de uma melhoria do seu desempenho profissional, reforçar o potencial de inovação e de criatividade das escolas?



Escrita criativa

Com larga experiência de orientação de Oficinas de Escrita nas escolas, Luísa Costa Gomes defende que o grande objectivo destas sessões consiste em permitir que os alunos “tenham uma experiência imediata das possibilidades literárias dos textos que escrevem”. Nuno Leitão, professor do 1.º ciclo, considera que a escrita criativa, não é apenas um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico, mas também de desenvolvimento pessoal. Para Margarida Fonseca Santos, responsável pela concepção e orientação de ateliers, a escrita criativa, mais do que um conjunto de exercícios, funciona como uma possibilidade de aceder a um novo mundo, descoberto para além dos caminhos habitualmente percorridos. Na Internet e em livros, os professores podem encontrar diversas reflexões e sugestões para desenvolver a escrita criativa com os seus alunos. Luís Mourão, professor do 1.º ciclo, relata como trabalha a escrita criativa com os alunos do 2.º ano, neste caso a partir de biopoemas. Helena Skapinakis, professora de Língua Portuguesa do 3.º ciclo, tira partido dos computadores portáteis para propor aos alunos que sejam mais criativos, desenvolvendo o seu património de ideias, de modo a torná-lo cada vez mais inesgotável.

- 26 29 No terreno
Um escritor na sala de aula
Luísa Costa Gomes
- 30 33 Questões e razões
As palavras também saem das mãos
Nuno Leitão
- 34 37 Feito e dito
Escrita criativa:
uma janela aberta para um novo mundo
Elsa de Barros
- 38 41 Recursos
- 42 45 Na sala de aula
O rio partiu-se
Luis Mourão
- 46 49 Repórter na escola
Como desenvolver um inesgotável
património de ideias
Elsa de Barros



● No terreno



UM ESCRITOR NA SALA DE AULA

Texto de Luísa Costa Gomes
Ilustração de Raffaello Bergonse

Luísa Costa Gomes integra o Programa Artes na Escola, desenvolvido no âmbito da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Esta escritora, que promove Oficinas de Escrita destinadas a alunos dos ensinos básico e secundário, considera que a função do escritor na sala de aula não é ser professor de Português – é, antes, procurar que os alunos tenham uma experiência imediata das possibilidades literárias dos textos que escrevem.

Nunca no mundo se escreveu tanto como hoje. A indústria livreira é alimentada por uma miríade de produtos, alguns deles literários, outros para-literários e quasi-literários, escrevem-se jornais, revistas, cartazes, legendas de filmes e séries de televisão, *e-mails*, *sms*: tudo é escrito para ser lido e interpretado.

Os nossos alunos lêem pouco ou nada mas, melhor ou pior, escrevem permanentemente – apontamentos, testes, mensagens em *chats*, mensagens de telemóvel... A escola pretende dar-lhes competências para que comuniquem de forma a pelo menos não provocarem equívocos fatais.

Infelizmente, não lhes proporciona, o mais das vezes, o melhor de tudo: uma relação criadora com a Língua Materna, a experiência da Língua como matéria sensível e tangível que se pode aprender a modelar e a controlar para efeitos de expressão própria e fruição estética.

Escrever – imitações, *pastiches*, diários, artigos jornalísticos, cartas, diálogos, jogos de palavras - devia ser uma actividade diária dos alunos em fase de aprendizagem intensiva da Língua. Só escrevendo-a é que a Língua se mostra realmente por dentro nas suas múltiplas subtilidades, nas suas expressões idiomáticas, em toda a sua complexidade.

A relação directa e livre com a produção de texto leva a um saudável ambiente de desmistificação da cultura e da literatura, nunca confundindo a sua “desmistificação” com a relativização do seu valor. Pelo contrário, mostrando que é na dificuldade, na dúvida, na perplexidade, na tentativa e erro, na reescrita, no proceder de várias versões, que a forma certa surge, e não só para o aluno, também para o escritor; mas sobretudo esta relação directa com a produção leva ao prazer da escrita, à fruição estética da Língua.

Quantos adultos me confidenciam que gostam de escrever, ou gostaram de escrever *aquela* composição na escola, dizendo ainda hoje com um sorriso que a professora de Português “gostou muito”?

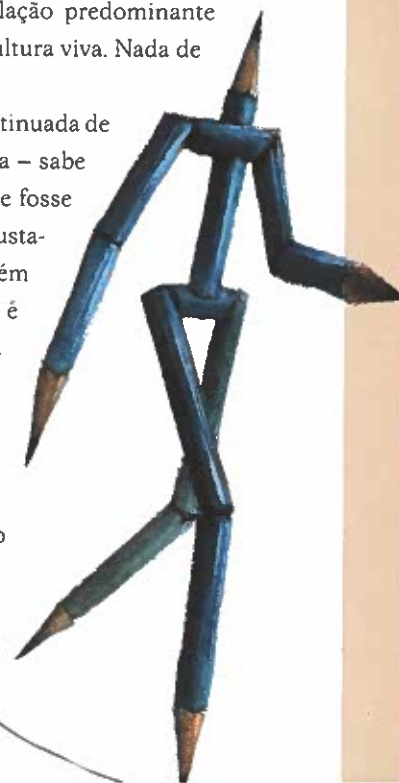
Apagar do escrito, do texto adoptado, do livro recomendado, a dificuldade vital da escrita, mostrar a obra de arte, incluindo a obra literária, como um achado arqueológico que funda no carácter histórico e museológico o seu valor indiscutível, é negar o processo de tentativa e erro, a fundamental experiência do fracasso, o processo de criação aberto que ele é, sempre foi.

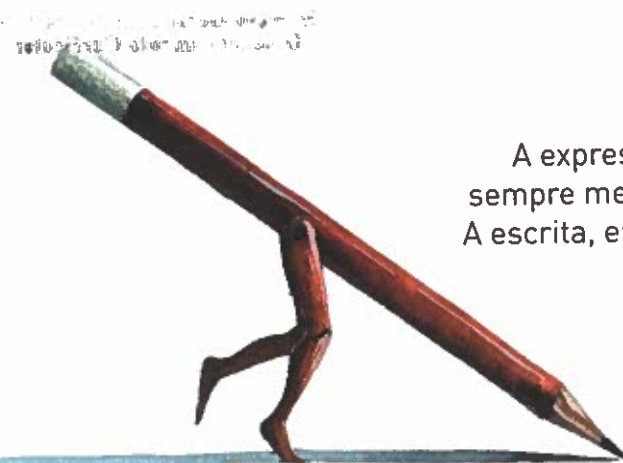
Escrever devia ser uma actividade diária dos alunos em fase de aprendizagem intensiva da Língua.

Margarida Vieira Mendes, em “A Didáctica da Literatura”, defende essa conexão específica entre o objecto em construção e o método de ensino da Literatura. Produzir texto é estar mais próximo da instabilidade da procura, do questionamento das motivações e interesses próprios que constituem a verdadeira natureza de todo o empreendimento artístico e vivencial. Não estou a dizer com isto que se deve transformar cada aluno num escritor, mas que providenciar-lhe a experiência de escrever livremente é talvez um primeiro passo para o transformar em agente cultural em vez de espectador de telenovelas..

Quantos bloqueios em relação à escrita não serão devidos à mumificação dos textos literários clássicos como algo que se deve estudar? À relação puramente exterior e de contemplação académica com esses textos? Não se imagine sequer por um instante que menoscabo os textos clássicos e que faço a apologia fácil da relação predominante com a contemporaneidade e a cultura viva. Nada de mais vivo que um grande morto.

Mas quem tenha experiência continuada de escrita sabe ler de outra maneira – sabe chegar-se a um texto como se ele fosse um brinquedo com que se pode justamente brincar a sério, mas também desmontar, para perceber como é feito, para que serve cada peça do organismo, e o que está lá a fazer. Porque isso que aprendeu ao desmontar o brinquedo lhe vai servir obviamente quando quiser construir o seu próprio brinquedo.





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

ESCRITA CRIATIVA E ESCRITA LITERÁRIA

Antes do mais, a expressão escrita criativa sempre me pareceu pleonástica. A escrita, em princípio, é sempre fruto de uma criação. Poderíamos, claro, estar a distinguir escrita criativa de escrita contabilística, mas Deus sabe que também essa é, por vezes, bastante criativa. Por isso, para realçar a especificidade desta escrita prefiro chamar-lhe escrita literária. E ainda por outro motivo: não é por acaso, parece-me, que a escrita criativa (a *Creative Writing*) conseguiu de algum modo lugar na escola.

É que a *Creative Writing* se constitui quase como um conjunto de técnicas que permitem melhorar as competências narrativas (como se a competência narrativa fosse independente daquilo que se narra) e, pior ainda, melhorar a seco os aspectos estéticos da arte literária, como se escrever literariamente não passasse de um bom enquadramento das boas práticas. Escrever tecnicamente é uma competência vazia. Para mim, esta pragmática da produção textual, quando tomada em termos absolutos, é em definitivo a morte do artista.

Posto isto, é evidente que os princípios da *Creative Writing* são úteis a quem pretenda fazer experiências de escrita. São regras importantes, daquelas que se deve conhecer, quanto mais não seja para as subvertermos. Normalmente uso alguns exercícios típicos da escrita criativa, mas na Oficina de Escrita Lúdica (Básico e Unificado) recorro bastante mais a exercícios de constrangimento usados pelo *OuLiPo* (*Ouvroir de Littérature Potentielle*), de Raymond Queneau, François Le Lyonnais e Georges Perec, entre outros. À pragmática da escrita criativa, os *oulipianos* contrapõem a sua "literatura voluntária" de exercícios de estilo e jogos combinatórios. São acrósticos, brincadeiras com palavras, escrita a partir de gestos, *cadavres exquis*, invenção de línguas, etc...

Escritor é quem passa (idealmente, pelo menos) o melhor do seu tempo a ler e a escrever. É, por natureza, um leitor activo, crítico, diria quase rapace. Esta é uma ideia que parece evidente, mas que o é cada vez menos. Oriento há muitos anos Oficinas de Escrita, em escolas e fora delas, e cada vez é maior o número de potenciais escritores que não gostam de ler e não têm qualquer apetência por entrar em relação com a tradição literária.

O escritor ignorante não é, no entanto, a meu ver, uma grande invenção. Por não ter formação, tem também a maior das dificuldades em exercer sobre os seus textos o espírito crítico e a severa vigilância de que eles precisam. Por isso, o melhor conselho que posso deixar aos alunos é que leiam só e exclusivamente boas coisas – para escrever, para viver, comecem por ler, estudar e imitar os clássicos.

A OFICINA DE ESCRITA

O primeiro objectivo da Oficina de Escrita, tal como a entendo, é procurar despertar nos alunos a sensibilidade para a especificidade do literário e para a apreciação crítica da sua qualidade – e isto não do ponto de vista da recepção, mas do ponto de vista da sua criação. Não é, por isso, uma actividade didáctica em sentido estrito, mas uma acção pedagógica em sentido lato. A Oficina não é uma aula de composição, não é um lugar em que se fazem redacções belamente adjectivadas, não ensina a contar histórias bem contadas. Ou faz isso tudo, claro, mas não é esse o seu propósito essencial.

O escritor na sala de aula não é professor de Português – procura que os alunos tenham uma experiência imediata das possibilidades literárias dos textos que escrevem. Cria um ambiente colaborativo em que se desbloqueia e se encoraja a relação com as potencialidades fundamentalmente expressivas e estéticas da escrita. Permite uma experiência de autonomia que é temida/desejada pelos alunos.

Muitas vezes inicio a sessão, sobretudo no secundário (Oficinas de Escrita de Conto e Oficinas de Escrita de Teatro), sugerindo aos alunos que comecem por fazer, em cinco minutos, uma pequena sinopse de três linhas do texto que querem escrever. Depois de exporem individualmente as ideias que têm, procuro discutir com cada um as potencialidades daquela sinopse. Valorizo fundamentalmente a originalidade (mesmo que despropositada ou exibicionista), a simplicidade, alguma rugosidade que me pareça interessante, uma maneira de dizer que é diferente, uma relação que me pareça autêntica, toda a espontaneidade emocional. É objectivo da Oficina transmitir a noção de que a imaginação individual é a matéria-prima da ficção (e da vida do espírito) e que por isso deve ser libertada, encorajada e exercitada. Também pela mesma razão desvalorizo os “formatos”, as ideias telenovelescas, as ideias retóricas e convencionais do que “deve ser” um texto literário e combato em geral tudo o que cheire a “fórmula”.

A Oficina de Escrita deve ser um momento de intimidade do aluno com o que verdadeiramente o interessa. Escrever sobre o que o interessa despoleta, pelo menos em termos ideais, uma forma pessoal de dizer. Alertados os alunos para os perigos e dificuldades, possibilidades e impossibilidades dos textos que querem escrever, e telegraficamente transmitidos os conhecimentos técnicos necessários e isto partindo sempre da minha experiência, formação e gosto segue-se a escrita dos dois primeiros parágrafos do texto.

Quero só abrir um parêntesis para chamar a atenção para um facto óbvio, mas que nunca é demais realçar: a relação que estabeleço com os alunos na Oficina é pessoal. Quer dizer que não ajo segundo o manual e que provavelmente não digo o que devia dizer; trato os alunos como “escritores”, porque eles estão a escrever; peço a colaboração dos alunos na apreciação dos textos dos colegas; as opiniões que exp-

rimo são compreensivelmente diferentes das de outros escritores, porque a arte e a relação com ela são do domínio do inteiramente pessoal e é assim que aprecio os textos que me são propostos. Também por isso é de extrema importância a preparação do trabalho do escritor na sala de aula. Se o aluno estiver devidamente informado e motivado, a experiência que fará na sessão será muito diferente.

Os professores não estão presentes na Oficina. Por duas razões: primeiro, na minha opinião, a autoridade não se deve partilhar. Em segundo lugar, a Oficina devia proporcionar aos alunos uma experiência de autonomia em relação ao espaço da aula, da didáctica, da escola. O trabalho em Oficina é voluntário e responsabilizante e não é passível de avaliação sumativa; não quer dizer que não seja muito bem apreciado, e o aluno devidamente encorajado, principalmente se tiver valor. ::

*Lúcia Costa Gomes é romancista, contista, dramaturga e cronista. Os professores encontram em www.luisacostagomes.com bastante material informativo. O Programa Artes na Escola inclui os programas específicos dos escritores para os diversos níveis de ensino e encontra-se online no site da DGIDC.

O PROGRAMA ARTES NA ESCOLA

O Programa Artes na Escola, que teve início há quase dez anos e contou com a participação de Maria Velho da Costa, Lídia Jorge, João de Melo e Gastão Cruz, continua a funcionar na Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Os professores-escritores que neste ano lectivo integram o programa são o poeta Paulo Teixeira e eu própria. A pintora Graça Morais, que verá inaugurar em Bragança, muito brevemente, um museu com o seu nome, apoia a área das Artes Visuais.

Desde o ano 2001 que trabalho com escolas de todo o país, fazendo acções de motivação para a leitura em salas de aula, centros de recursos, anfiteatros, bibliotecas e Oficinas de Escrita Lúdica, de Conto e de Teatro para todos os níveis de ensino, do básico ao secundário. Em muitas escolas, os alunos nunca fizeram Oficina de Escrita, noutras escolas há Oficinas de Escrita a funcionar regularmente.

A diversidade das situações exige diversidade nas abordagens, na natureza da minha participação, nos métodos e nos exercícios propostos.



● Questões e razões



AS PALAVRAS TAMBÉM SAEM DAS MÃOS

Texto de Nuno Leitão
Cooperativa de Ensino "A Torre"
Ilustração de Raffaello Bergonse

Um programa de escrita criativa, devidamente estruturado, faseado e hierarquizado, que conduza os alunos a propostas e a desafios de escrita de complexidade sempre crescente, constitui não só um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico, como também um poderoso instrumento de desenvolvimento pessoal.

A escrita tem sempre uma dupla dimensão – a do conteúdo e a da forma. Enquanto proposta de trabalho dirigida a estudantes, a escrita criativa não pretende senão desenvolver neles uma prática de escrita personalizada e eficaz, tanto ao nível da substância, como ao nível da forma.

Assumida a escrita como um procedimento criativo (isto é, um procedimento que nos permite as mais diversas variações sobre determinado tema ou conteúdo), os estudantes produzem os seus próprios textos, experimentando e explorando tanto quanto possível uma série de constrangimentos linguísticos associados ao acto de escrever.

Idealmente, o professor deve acompanhá-los nos exercícios que propõe, escrevendo com eles e submetendo-se ao mesmo tipo de constrangimentos com que desafia criativamente os seus alunos. No fim de cada sessão, a partilha dos resultados alcançados entre redactores (alunos e professor) é sempre um factor estimulante na prossecução dos trabalhos de escrita da turma.

Mas para pôr em prática um projecto desta natureza é necessário criar etapas de trabalho que permitam aos alunos experienciar e resolver os diferentes níveis de constrangimento implícitos no acto de escrita de um texto.

Por um lado, um leque mais ou menos amplo de propostas deverá servir de base a um conjunto de exercícios práticos de redacção, através dos quais, gradualmente, os estudantes adquirirão, de forma cada vez mais autónoma, as competências de escrita necessárias a uma boa produção de textos e a uma boa avaliação crítica dos mesmos.

O que está em causa é sobretudo a possibilidade de cada redactor se ver confrontado, passo a passo, com a necessidade de tomar decisões relativamente aos desafios que lhe são lançados.

Por outro lado, cada um dos exercícios de escrita propostos deverá igualmente abrir um leque mais ou menos amplo de possibilidades de realização, na medida em que o que está em causa não é apenas trabalhar sobre o que se pretende dizer (escrever), mas igualmente sobre como dizer (escrever) o que se pretende.

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

→ UM PODEROSO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E PESSOAL

Se considerarmos que a montante de qualquer produção escrita está o próprio acto da escrita e a jusante os seus capitais de sentido (eles mesmos produto de uma determinada construção que é fruto de um certo número de operações mentais e opções de escrita), é todo esse percurso que importa percorrer se quisermos fazer de qualquer texto escrito um acto de criação.

Com o tempo, desejavelmente, o conjunto de exercícios de escrita propostos que servem de pretexto às realizações dos estudantes em sucessivas sessões de escrita criativa favorecerá neles o desenvolvimento de uma sensibilização crescente para os aspectos estéticos dos textos e para o domínio da linguagem, enquanto veículo privilegiado de diálogo, percepção e reflexão pessoais na ligação dos sujeitos à vida e ao mundo.

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



Senão vejamos: a mais elementar proposta de escrita convoca os alunos para um acto de comunicação que os obriga, numa primeira instância, à estruturação do seu pensamento no sentido de produzirem e organizarem ideias para, numa segunda instância, as estruturarem num discurso pessoal e autónomo através do uso da palavra escrita.

Os significados textuais vão sendo portanto estabelecidos por via de uma acomodação constante entre a capacidade pessoal de cada redactor gerar ideias e a sua capacidade de, ao mesmo tempo, as organizar em discurso escrito. Claro que quanto maior a capacidade de improvisação dos alunos redactores (e os exercícios de escrita devem conduzi-los progressivamente no desenvolvimento desta capacidade), maior a sua capacidade de organização da expressão linguística e do sentido que a acompanha.

A partir de determinada etapa de um programa de escrita criativa devidamente estruturado, os estudantes deverão ser capazes de pensar para cada proposta ou desafio de escrita em, pelo menos, duas ou três soluções diferentes. Tal significará que foram já conquistadas duas etapas cruciais para poder assumir-se a autoria de um texto – qualquer delas exigindo o desenvolvimento de capacidades intelectuais complexas: em primeiro lugar, abarcar pelo pensamento o conjunto do discurso que se pretende desenvolver por escrito, sob a forma de síntese; em segundo lugar, ocupar-se da formulação linguística original de cada uma das frases do discurso escrito.



→ O DESENCADear DE UMA PEDAGOGIA COM BASE NA PERGUNTA

Mas um texto, por pequeno que seja, não se escreve inteiro, de uma vez. Ele vai sendo trazido à luz através de pequenas unidades discursivas – as frases do redactor – que, por sua vez, se organizam a partir de unidades ainda mais pequenas – as suas palavras. Palavras e frases seleccionadas pessoalmente por cada um, em função de um exercício proposto e onde, por isso mesmo, o modo como se diz (escreve) é tão importante como o que se diz (escreve).

Esta dimensão mais subjectiva do discurso, a par dos conteúdos da escrita, desencadeia potencialmente em cada redactor uma resposta afectiva ao desafio lançado e, com ela, a apetência para povoar de conotações pessoais o texto que se propõe escrever. Mais: a escrita de um texto como resposta a um desafio que confronta quem escreve com determinado constrangimento de linguagem instaura, por si só, uma 'pedagogia' com base na pergunta, cuja mais-valia educativa reside no facto de cada pergunta surgir livre e espontaneamente na mente dos redactores.

São perguntas que surgem sempre que é preciso tomar decisões sobre o que escrever e como escrevê-lo. Perguntas que surgem sempre que o autor do texto se interroga sobre como avançar nele; sempre que se chega a uma encruzilhada textual e é possível optar por mais do que um caminho; em suma, sempre que é preciso face ao texto redigido fazer uma escolha que o faça progredir até à solução intelectual final que se busca.

Escrever de forma criativa conduz assim os alunos a um esforço inteligente na construção dos significados textuais, onde a capacidade de (se) interrogar acaba por revelar-se crucial no processo hermenêutico de pergunta/resposta inaugurado pela relação que cada um cria com o seu próprio texto por via das palavras e frases que escolhe escrever. É todo este processo que permite, no fundo, que os significados textuais sejam simultaneamente construídos como significados pessoais.

O exercício da escrita com cariz criativo não é apenas uma experiência pessoal relevante, mas também uma aplicação da própria experiência pessoal dos alunos redactores.

→ UMA FORMA DE REDESCREVER O MUNDO

Em sessões de escrita criativa, a escrita é uma experiência que, no seu próprio processo de constituição, continuamente se (re)constrói e se (re)organiza, em função do curso dos acontecimentos narrados e do mundo textual por eles aberto. Há assim toda uma actividade reflexiva, pensante, que é desencadeada a partir de uma proposta de escrita, promovida justamente pela interacção entre os redactores e o desafio com que são confrontados ao longo de todo o processo de escrita.

Nos momentos de trabalho em escrita criativa, o acto de pensar começa com uma qualquer proposta de escrita contendo determinado constrangimento/desafio ao nível da organização do discurso escrito e prolonga-se com a própria experiência da escrita que, aplicada por associações e mecanismos de identificação vários às experiências pessoais dos redactores, tem possibilidade de lhes esclarecer os contornos, ampliar-lhes os limites e dirigir, potencialmente, as suas experiências futuras.

Nesta perspectiva, o exercício da escrita com cariz criativo não é apenas uma experiência pessoal relevante, mas também uma ampliação da própria experiência pessoal dos alunos redactores – com potenciais reflexos para a sua vida e para a sua relação com o mundo.

Na verdade, a linguagem humana é não só uma poderosa ferramenta para a organização da nossa experiência do mundo, como para a própria constituição mental daquilo que entendemos como mundo. Daí que nenhum texto escrito se confine jamais a uma mera descrição do mundo através da linguagem porque a própria linguagem opera com o seu sentido na construção de uma nova realidade. Qualquer texto (criativo), mais do que reproduzir o mundo, redescreve-o, criando com isso uma nova realidade ou, se quisermos, uma realidade alternativa.

Porém, esta nova realidade só se produz pela criação de imagens mentais por parte de quem, criativamente, redige o texto – é neste sentido que o acto de escrita pode ser entendido em si mesmo como um acto criador. A evocação de imagens a que a escrita de um texto conduz permite sentir e pensar acerca de coisas ausentes, ou mesmo inexistentes, como se elas existissem e estivessem presentes.

Por isso é que o exercício criativo da escrita, para quem escreve, é sempre uma experiência ampliadora: cada texto escrito inaugura um mundo de experiência que abre, no plano existencial, um conjunto de novas possibilidades (ainda que virtuais) de existência, à luz das quais o próprio mundo dos redactores se recria e refigura.

De facto, a escrita de um texto permite a assunção de um mundo textual cujo sentido cabal resulta do seu entrelaçamento com o mundo pessoal de referência dos alunos que o redigem. A construção do significado pessoal de um texto criativo deriva precisamente desta interacção entre o mundo do texto e o mundo dos seus redactores, abrindo nestes – e a partir do seu íntimo – novas visões do mundo e a perspectiva de novas possibilidades de existir nele.

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



● Feito e dito

ESCRITA CRIATIVA: UMA JANELA ABERTA PARA UM NOVO MUNDO

Muito mais do que um conjunto de exercícios, a escrita criativa tira partido de ferramentas, utilizadas para aceder a um novo mundo, descoberto para além dos caminhos habitualmente percorridos. É esta a ideia defendida por Margarida Fonseca Santos, responsável pela concepção e orientação de ateliers de escrita criativa destinados a crianças e jovens.

Entrevista de **Elsa de Barros**
Fotografias de **Henrique Bento**



A escrita criativa é como uma janela que se abre?

É uma forma de acedermos à criatividade no sentido mais amplo da palavra. O fundamental não é que os textos construídos nos momentos de escrita criativa sejam muito especiais ou muito bem elaborados. O mais importante é que cada aluno, ao escrevê-los, vá descobrindo o caminho para dentro de si, vá identificando as associações que consegue fazer e juntando pensamentos que, à partida, não costumam estar associados. No fundo, é como abrir uma janela para dentro, para se descobrir a si próprio em matéria de criatividade.

Neste sentido, a escrita criativa acaba por ser mais um meio do que um fim?

A escrita criativa é um modo de termos acesso a esse mundo interior de criatividade e de associação de ideias, para sermos capazes de o expressar, neste caso através da escrita. Às vezes, há crianças que não conseguem chegar a esse mundo tão facilmente através da escrita, mas que são capazes de o fazer através do desenho ou da música. Nem todas têm de ser muito boas, à partida, a lidar com a expressão escrita. Por esse motivo, geralmente a escrita criativa não é trabalhada isoladamente, mas sim associada às outras expressões. O caminho para lá chegar pode ser através do desenho ou da audição de uma música.

Mas também existe a preocupação de trabalhar a escrita?

Esse é um ponto muito sensível. Quando se está a trabalhar a criatividade em torno da escrita, não se deve estar sistematicamente a corrigir os erros ortográficos. Se a criança quer expandir a sua

criatividade, usando palavras que nunca usou e fazendo associações que nunca fez, não o consegue recorrendo apenas ao material que sempre utilizou. Tem de ir por caminhos diferentes. Esses caminhos diferentes levam a que, por vezes, escreva palavras com incorrecções ortográficas. A pontuação, a estrutura das frases e os tiques de linguagem também interferem com o escrito e, por vezes, constatamos que um texto teria a ganhar se fosse melhorado. Mas esse é um trabalho posterior. A primeira parte, que implica deixar correr a criatividade, não deve estar centrada nestes aspectos.

Quando orientam ateliers, qual o primeiro passo para desbloquear a criatividade?

Independentemente da idade das crianças ou dos jovens, começamos sempre por contar uma história. Princípios por oferecer qualquer coisa. Quando trabalhamos com alunos do secundário, estes por vezes reagem com alguma perplexidade, julgando que estão a ser infantilizados. Mas, depois de ouvirem uma história tradicional, em que o fim não é tão risonho como ao princípio poderia parecer, reconhecem que, afinal, “até é fixe”.

Porque, afinal, não era a versão cor-de-rosa que eles conheciam...

As histórias não têm de ser uma versão cor-de-rosa. Há histórias bastante duras que podem ser contadas.

Depois de contada a história, qual o passo seguinte?

O momento em que o animador conta a história para o grupo é verdadeiramente mágico. Depois desse momento, quando chega a altura de pedir alguma coisa, os alunos já estão mais

disponíveis para entrar no jogo. Geralmente, são propostos dois tipos de exercícios. Um dos exercícios, mais curto, consiste em brincar com as palavras e tem como objectivo desbloquear os caminhos que habitualmente fazemos para pensar. Para tal, tem de se criar um obstáculo, como por exemplo contar a história da “Lebre e da Tartaruga” sem utilizar a letra u. Neste caso, começa logo mal, porque já não pode entrar na história uma tartaruga – pode ser um cágado, uma lesma ou qualquer outro animal que não tenha u. A ideia, no fundo, é criar um constrangimento que funciona como um desafio. Os alunos, perante a dificuldade, não conseguem ir a direito e têm de se desviar do caminho que habitualmente percorrem. Ao terem de se desviar e de procurar outros caminhos, começam a ginastigar a associação de ideias.

Trata-se, no fundo, de os pôr a desbravar um mundo desconhecido...

Exactamente.

Quais são os aspectos com os quais se deve ter especial cuidado no desenvolver deste processo?

Há aspectos com os quais temos de ter muito cuidado, nomeadamente com a questão da avaliação dos textos elaborados no âmbito das oficinas de escrita criativa. Não se pode dizer, por exemplo, que um texto não ficou nada de especial. A avaliação tem de ser realizada em conjunto e sempre numa perspectiva construtiva. Se alguém quiser fazer alguma observação sobre um texto, tem de apresentar uma sugestão para o melhorar. A perspectiva tem de ser sempre a de fazer ainda melhor. Um texto nunca está acabado.

Costumam fazer algum trabalho de texto depois de as histórias estarem construídas?

Depende das idades. Se as crianças são muito pequenas, é difícil, mas, quando trabalhamos com alunos mais velhos, investimos na depuração do texto. Podemos retirar as repetições, os tiques de linguagem ou, pelo contrário, acrescentar palavras ou expressões que vão enriquecer a história. Sabendo sempre que um texto nunca está acabado e que, cada vez que revemos aquilo que escrevemos, podemos sempre mudar mais alguma coisa.



Qual é o objectivo final dos ateliers de escrita criativa?

Com os mais pequenos, o objectivo é que escrevam um texto, cumprindo o desafio que lhes foi colocado. Ao fazê-lo, é fundamental percebermos que o mais importante não é chegar à meta, mas sim

o percurso. Deve ser valorizado aquilo que provoca uma associação de ideias diferentes, uma utilização de vocabulário que não lhes é comum, o recurso a pontuação que não lhes é familiar.

Quais são as principais diferenças entre o trabalho desenvolvido com os alunos mais novos e com os mais crescidos?

Consegue-se ir mais longe quando os alunos são mais crescidos, se bem que também haja vantagens no facto de serem mais novos. Nos 1.º e 2.º ciclos, as crianças ainda estão muito abertas, muito livres, expõem-se, riscam à vontade e riem-se das histórias inventadas. No 3.º ciclo e no ensino secundário, embora os alunos já tenham capacidade para irem mais além em termos de construção de texto, por outro lado são muito mais tímidos e reservados. Para porem cá fora aquilo que verdadeiramente gostavam de exprimir, muitas vezes não conseguem fazê-lo na primeira nem na segunda aula, mas apenas quando estamos quase no fim das oito sessões. É um processo mais lento, mas mais frutuoso, porque acabam por ter mais consciência do trabalho que estão a fazer.

Qual a principal dificuldade sentida pelas crianças para escreverem de uma forma criativa?

As crianças, muitas vezes, não sabem que para contar uma história tem de haver um momento na vida das personagens em que acontece qualquer coisa que faz com que o enredo tenha de mudar. Há crianças que escrevem histórias sobre passarinhos que viviam no ninho, que tinham muitos irmãos e iam sempre buscar o milho ao mesmo local. Mas, para que haja uma história,

as personagens um dia não podem ir buscar o milho ao mesmo lugar, ou então a árvore onde estava o ninho tem de ficar sem folhas. Tem de acontecer sempre qualquer coisa que empurre a personagem para uma nova situação.

Qual a duração habitual das sessões que promovem nas escolas?

Geralmente, têm a duração de uma hora, hora e meia. O grande problema de trabalhar com as escolas é que, normalmente, os ateliers correspondem a situações pontuais, o que é uma frustração. Na verdade, só há tempo para chamar a atenção dos alunos para aquilo que é possível fazer, mas não há tempo para fazer. Quando se trata de escolas privadas, costumamos fazer oito sessões de uma hora cada, o que já permite dar continuidade ao trabalho e chegar a um determinado ponto.

Considera que a escrita criativa é mais do que um conjunto de técnicas?

A escrita criativa utiliza um conjunto de ferramentas. É como se nós fôssemos para uma sala de aula e levássemos uma caixa de ferramentas. Só que as ferramentas não são o objectivo, mas sim o meio para chegar à nossa própria criatividade, para descobrir o nosso mundo. Todos nós temos de ser empurrados, de alguma forma, para descobriremos outros caminhos. Só mudamos o trajeto de casa para o trabalho se, por acaso, tiver rebentado uma conduta de água. Caso contrário, não nos lembramos de o fazer. Passa-se o mesmo com a escrita ou com as outras expressões. A ideia é criar condições para que os alunos excedam esse universo limitado constituído pelos caminhos que geralmente traçam. Todas essas ferramentas servem exactamente

para isso. São utilizadas para levar a associar as ideias de uma forma diferente, para que os alunos possam ir mais fundo, chegar mais longe na capacidade de se exprimirem, seja na escrita, no desenho ou na música. Depois de se descobrirem esses caminhos, permanecem as memórias de se terem feito determinados exercícios e, noutras circunstâncias, recorre-se aos mesmos processos.

Concretamente, que tipo de exercícios pode ser proposto aos alunos?

Por exemplo, dizer palavras à toa e escolher as duas mais longínquas, de modo a criar um binómio fantástico de Rodari¹. Ou escrever um texto em que a última letra de uma palavra tem de ser a primeira da palavra seguinte. Esta dificuldade causa um tal constrangimento que, uma vez ultrapassada, o texto sai corrido, solto. Estas ferramentas, depois de conhecidas, podem ser usadas como recursos para ultrapassar determinados bloqueios. Se as pessoas, ao escreverem, se sentirem um pouco encailhadas, podem recorrer a um exercício destes, como por exemplo escreverem palavras com uma letra a menos, escreverem substantivos todos começados pela mesma letra, ou escreverem num espaço delimitado por quadrados, até que chegam a uma altura em que desejam ultrapassar o constrangimento e escrever de uma forma solta.

A escrita criativa é uma janela que se abre para dentro, mas também para fora.

Quando uma pessoa se conhece melhor por dentro, começa a exprimir-se melhor para fora. Principia, sobretudo, a ter espírito de descoberta, porque todos estes exercícios implicam algum esforço, uma

vontade de ir mais longe. No fundo, é isso que é necessário nos dias de hoje: ter iniciativa e vontade de descobrir mais, sentir que o nosso mundo não tem de acabar naquilo que conhecemos. Temos sempre a possibilidade de procurar, de experimentar. A escrita criativa ou qualquer meio de acesso à criatividade funciona como um empurrão para se fazerem todas essas experiências.

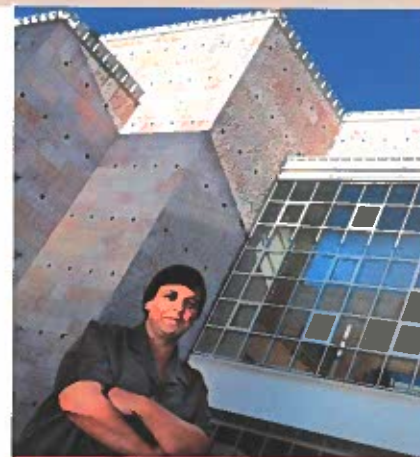
É também uma forma de nos posicionarmos perante a vida e de lidarmos com o mundo.

A escrita criativa ou, num sentido mais lato, o desenvolvimento da criatividade muda a atitude perante a vida, a nossa forma de encarar os acontecimentos. De certo modo, é uma atitude que implica percebermos que, se nos confrontarmos com um determinado limite, vamos ter de o contornar. É uma possibilidade de acedermos ao pensamento lateral, um tipo de pensamento que, geralmente, não é estimulado. O pensamento lateral tem a ver com as soluções que não são óbvias e que, até podendo parecer descabidas, podem ser grandes invenções.

Em última análise, a escrita criativa contribui para a própria formação do indivíduo.

Ao trabalhar a criatividade, estamos a educar com E grande. A educar e a ser educados. Todos nós, quando trabalhamos na área da escrita criativa, estamos constantemente a ser confrontados com experiências novas e com descobertas. Após esse confronto, não se permanece igual. Porque se começa a encarar as dificuldades como desafios, como etapas para chegar a novos patamares. ::

¹ Autor da "Gramática da Fantasia – Introdução à arte de contar histórias" (ver página 40)



Perfil Margarida Fonseca Santos

Margarida Fonseca Santos já mudou o seu destino – não apenas uma, mas várias vezes. A primeira vez foi logo à saída do liceu, quando entrou para o Instituto Superior Técnico, com o objectivo de ser engenheira... mas não gostou e deu continuidade aos estudos no Conservatório, na área da Música. Aquilo que desejava era ser professora de Formação Musical mas, quando começou a dar aulas na Escola de Superior de Música de Lisboa passou a ensinar os outros a fazer aquilo que mais gostava de fazer. Quando se viu sentada a uma secretária a falar sobre Música percebeu que estava outra vez na altura de mudar o seu destino. Com os filhos já nascidos, deu azo à vocação de lhes contar histórias à noite e, tantas histórias contou, que teve de começar a inventar novos enredos. Uma amiga sugeriu-lhe que escrevesse as histórias que inventava e Margarida aceitou o desafio. Para ir mais longe, decidiu fazer um curso de escrita criativa, durante um ano, na Aula do Risco, onde aprendeu que, acima de tudo, a criatividade é um estádio ao qual se acede. Já fascinada por este novo mundo, fez outros cursos e começou a publicar livros infanto-juvenis, até que reuniu condições para mudar, uma vez mais, o seu destino. Foi então que deixou de dar aulas na Escola Superior de Música para se passar a dedicar à concepção e orientação de ateliers de escrita criativa para crianças e jovens.



ESCRITA CRIATIVA NA NET

Através da Internet, professores e alunos podem aceder a um manancial de informação sobre escrita criativa, que vai desde documentos de apoio a entrevistas com formadores nesta área, passando por sugestões de actividades e blogs de partilha de trabalhos criativos.

Texto e recolha de Rui Seguro

→ Sítios

<http://palavracriativa.googlepages.com/>

O sítio *Palavra Criativa* possui, para além de alguns ensaios, textos sobre técnicas, informação sobre filmes que abordam a escrita criativa e ligações úteis a outros sítios. Criado recentemente por João de Mancelos, este sítio tem uma apresentação gráfica muito cuidada.

Do sítio destaca-se uma sugestão para desenvolver capacidades essenciais ao trabalho de escrita. Trata-se de um exercício para treinar todos os sentidos, de modo a que o estudante possa dar uma descrição mais perfeita e completa do que observa. Eis os vários passos do exercício:

- Sem que os estudantes vejam, o professor coloca num saco opaco vários objectos: um relógio despertador antigo, uma pedra, uma boneca, um coco ou outro fruto, etc.
- Cada estudante, de olhos fechados, retira um objecto do saco.
- Em seguida, ainda de olhos fechados, explora esse objecto recorrendo aos sentidos que considera mais apropriados: o tacto, o paladar, a audição, o olfacto.
- O professor coloca várias questões: que adjetivos associa

ao objecto que retirou? Personifique esse objecto: é agressivo, amigável, solitário?

- Baseado nos apontamentos, e agora já recorrendo à visão, o estudante elabora um parágrafo sobre o objecto.
- Os parágrafos são lidos e comentados pela turma. O professor parte dessa experiência para introduzir algumas técnicas ligadas à descrição.

<http://pagina.netc.pt/~ne17608a/Escrita/index.html>

Esta página, apesar de não ser actualizada há muito tempo e de ser visualmente pouco atraente, tem a qualidade de ter muitas informações úteis, diversas sugestões de estratégias e actividades para se criar um ambiente criativo. Este sítio, destinado preferencialmente a professores, foi construído por Luís Filipe Redes.

Da página destacam-se algumas sugestões que podem ajudar o professor a promover um ambiente criativo:

- Valorizar o trabalho com erros, embora solicitando a sua correcção, antes da edição.
- Dar tempo aos “escritores” mais lentos.

- Criar situações de comunicação em que os trabalhos dos alunos têm como destinatários a comunidade da turma ou outra mais vasta.
- Negociar o momento da edição do trabalho com o aluno.
- Aceitar diferenças de estilo, evitando a padronização.
- Propor tópicos abertos que permitam realizações muito diferentes não dando o mesmo trabalho a todos.
- Propor exercícios estimulantes de novas associações de sons, conceitos, palavras, frases, temas.
- Escrever e expor a sua própria escrita (veja o *Diário*, de Sebastião da Gama).
- Agrupar, compilar, publicar os trabalhos dos alunos, para que estejam acessíveis a qualquer leitor.
- Propor soluções, alternativas mais fáceis, mas deixando aos alunos autonomia para seguirem o seu caminho.

<http://www.riscoserabiscos.pt.la/>

Este sítio reúne os resultados de actividades e exercícios relacionados com a escrita criativa tornando a escrita mais divertida, procurando acabar com o medo de escrever e promovendo o gosto pela leitura. Este é um projecto que busca uma maior união entre a escola e a sociedade.

Não existe um limite de idade para participar neste sítio. A publicação de trabalhos, o reconhecimento do seu valor por outros e a troca de ideias são factores importantíssimos para motivar e desenvolver as competências das crianças e dos jovens.

Aqui pode ler contos, poemas e outros textos de autores bem conhecidos. Propõe igualmente uma série de jogos que podem ser experimentados, ensina a construir fantoches e dá sugestões para uma boa representação.

Pretende-se que os utilizadores leiam as actividades na página, mas que estas os impulsionem a interagir com o exterior, a brincar com outras crianças, a reflectir, a produzir os seus próprios textos, desenhos, sons, vídeos... Aspira-se a que os alunos se tornem mais dinâmicos, reflexivos e comunicativos, demonstrando capacidade para produzir e publicar o seu trabalho.

→ Blogs

<http://criativaescrita.blogspot.com/>

Neste *blog* pode encontrar imensos recursos sobre escrita criativa, informação sobre quase todos os livros publicados em Portugal acerca deste tema e ligações a sítios que promovem a escrita criativa não só em Portugal como "pelo mundo".

<http://oficinaescritacriativa.blogspot.com/>

Projecto de Fernando José Rodrigues, no âmbito das actividades desenvolvidas enquanto professor, na Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo, em Leiria, este *blog* está aberto a alunos, professores e funcionários da escola interessados em procurar, dentro de si mesmos, a imaginação para contar histórias, aprofundar o que se vê e o que se poderá ver para além do mundo exterior, descobrir que num grão de areia pode estar um mundo infinito.

<http://eslv.blogspot.com/>

Trata-se de um *atelier* de escrita criativa de alguns professores da Escola Secundária de Linda-a-Velha. Como os próprios autores se classificam: "Um verdadeiro *blog* sem pretensões. Só criações e opiniões".

http://www.escola-apel.com/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=4&Itemid=9

Este é o *blog* do Clube da Escrita Criativa da Escola da Associação Promotora do Ensino Livre (APEL)

A Escola da APEL, no Funchal, tem um clube de Escrita Criativa, cujo objectivo principal é ocupar os tempos livres dos alunos com actividades lúdicas que vão ao encontro dos seus gostos e preferências.

Assim, todos aqueles que têm uma apetência especial pela escrita podem participar escrevendo textos das mais variadas tipologias.

→ Outros sítios em que pode participar

<http://www.escreva.com/>

O *escreva.com* é um lugar na Internet que investe na criação de textos originais baseados num tema. Mas, quer para participar, quer para poder ler os textos, tem de se registar primeiro como elemento desta comunidade.

<http://www.escritacriativa.com>

Escrita Criativa, para além de ser uma pequena editora, é um espaço para onde se pode enviar textos para publicação. É, no entanto, necessário registar-se previamente. Neste sítio pode-se também ler crónicas e entrevistas relacionadas com a escrita criativa, das quais se destacam as realizadas a Luís Carmelo, Miguel Viterbo e Rui Zink. ::

70+7 Propostas de Escrita Lúdica

*Propostas
de Escrita Lúdica*

Margarida Leão e Helena Filipe
Porto Editora (2005)
13,41 €

A obra *70+7 Propostas de Escrita Lúdica*, da autoria de Margarida Leão e Helena Filipe, apresenta-nos uma variedade de técnicas de escrita com origens no nosso património popular e erudito e que permitem a quem as experimenta "brincar" com a língua materna, estabelecendo

com esta uma relação próxima e afectiva.

Estas propostas de trabalho para a Língua Portuguesa destinam-se preferencialmente a alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

As diversas técnicas encontram-se organizadas em sete capítulos cujos títulos vão desde "Letras e traços" a "Escrita do *nonsense*", passando por "Palavras e encadeamentos", "Textos multiplicados", "Modelos e subversões", "Pré-histórias" e "Escrita projectiva". Mergulhar em cada um destes capítulos e nas técnicas neles apresentadas dá lugar à possibilidade de "observar primeiro para fazer depois", contactando com textos de diferentes autores, textos estes que não são de modo nenhum modelos, mas sim textos inspiradores de uma escrita geradora de prazer. Dá lugar ainda a conhecer produções de alunos que foram realizadas em resposta à técnica em questão. Produções estas que, segundo as autoras, são "textos excelentes de excelentes alunos", mas também "textos excelentes de alunos marcados pelo insucesso em Língua Portuguesa ou, simplesmente, textos que representaram uma experiência feliz na história de cada um".

Ao longo da obra, um encontro do "autor com os Autores", espaço onde se apresentam textos literários que, directa ou indirectamente, estão relacionados com as técnicas experimentadas. A sua função, nas palavras das autoras, é a de "transformarem uma escrita conseguida numa leitura apetecida". ::

TF

Gramática da Fantasia

Gianni Rodari
Caminho – 6.ª edição (2006)
13,65 €



O que aconteceria se o Capuchinho Vermelho encontrasse na floresta o Pequeno Polegar e os seus irmãos? Ou se o Pinóquio fosse parar à casinha dos Sete Anões? Ou, ainda, se a Gata Borralheira casasse com o Barba Azul?

Que enredo se pode imaginar tomando como personagens centrais as palavras "cão" e "armário" ou, então, "luz" e "botas"? Ou quaisquer outras palavras suficientemente distantes umas das outras para que possam constituir um binómio fantástico?

Inventar um prefixo arbitrário para as palavras também pode ser um bom catalizador para a imaginação. Qual será a função de um "descanivete"? Para que servirá um "descabide"? Qual o aspecto de uma "biscaneta"? E um "antichapéu-de-chuva", será que protege da chuva ou, pelo contrário, faz com que o seu utilizador fique ainda mais molhado?

São estas algumas das sugestões dadas no livro *Gramática da Fantasia*, de Gianni Rodari, um clássico na introdução à arte de contar e inventar histórias, baseado nos truques que o autor descobria para pôr em movimento palavras e imagens, com o objectivo de inventar histórias para contar aos alunos, na altura em que foi professor primário.

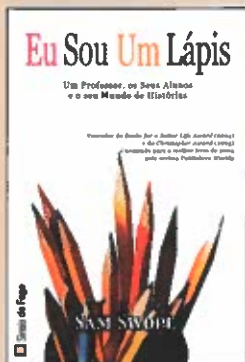
Anos depois, convidado para dar formação a professores em Reggio Emília, abordou esta temática, incidindo sobre as funções da imaginação e das técnicas para a estimular, fazendo destas um instrumento para a educação literária das crianças.

Segundo o autor, neste livro fala-se "de alguns modos de inventar histórias e de ajudar as crianças a inventar sozinhas as suas histórias", ressaltando que os modos de inventar histórias são, sempre, inesgotáveis.

É por esse motivo que o volume se destina "a quem acredita na necessidade de a imaginação ter lugar na educação; a quem tiver confiança na criatividade infantil; a quem souber qual o valor de libertação que pode ter a palavra". ::

EB

Eu sou um lápis – Um Professor, os seus Alunos e o seu Mundo de Histórias



Sam Swope
Sinais de Fogo – Publicações Lda.
(2006)
22 €

“Eu sou um lápis
Pronto para escrever
A minha vida.”
Jessica (4º ano)

Sam Swope, um bem sucedido

autor de livros para crianças (designadamente de *The Araboolies of Liberty Street*, um clássico já adaptado a ópera e a musical) consegue neste livro um verdadeiro prodígio: fazer-nos penetrar na sala de aula, acompanhá-lo na sua actividade de professor de escrita criativa, ao longo de três anos, com a mesma turma da escola primária, dar-nos a conhecer os seus alunos (quase todos com vidas difíceis, de imigração recente e pouco domínio da língua do país de acolhimento, os EUA), compreender os seus esforços de aprendizagem e aprender com ele a estimular a imaginação e a capacidade de observação das crianças. É um livro de histórias: cada um dos 28 alunos da turma de uma escola em Queens, N.Y., tem uma história de vida comovente que se lê como uma novela. Mas é também um fantástico instrumento formativo: a atitude de respeito pelas crianças, as sessões de atendimento aos pais, o bom relacionamento com a professora da turma e as sessões de escrita criativa – tudo isto transparece nos diálogos que transcreve e nas reflexões que conosco partilha.

Despedindo-se dos seus alunos, Swope conclui que “Ensinar é como ler um livro fascinante que perdemos, antes de acabarmos de ler a história”. Deseja aos alunos da sua “querida turma [...] que estejam a lutar e a trabalhar arduamente naquilo de que mais gostarem.” Espera também que, “às vezes, leiam e escrevam por prazer e que, de vez em quando, observem atentamente o mundo e reparem nas coisas que fazem pensar”. Contribuiu de certo para isso e até para que nós, os seus leitores, fiquemos também um pouco mais capazes de o fazer e de o ensinar. ::

MEBS

Manual de Escrita Criativa – Vol. II

Luís Carmelo
Publicações Europa-América (2007)
16,65 €



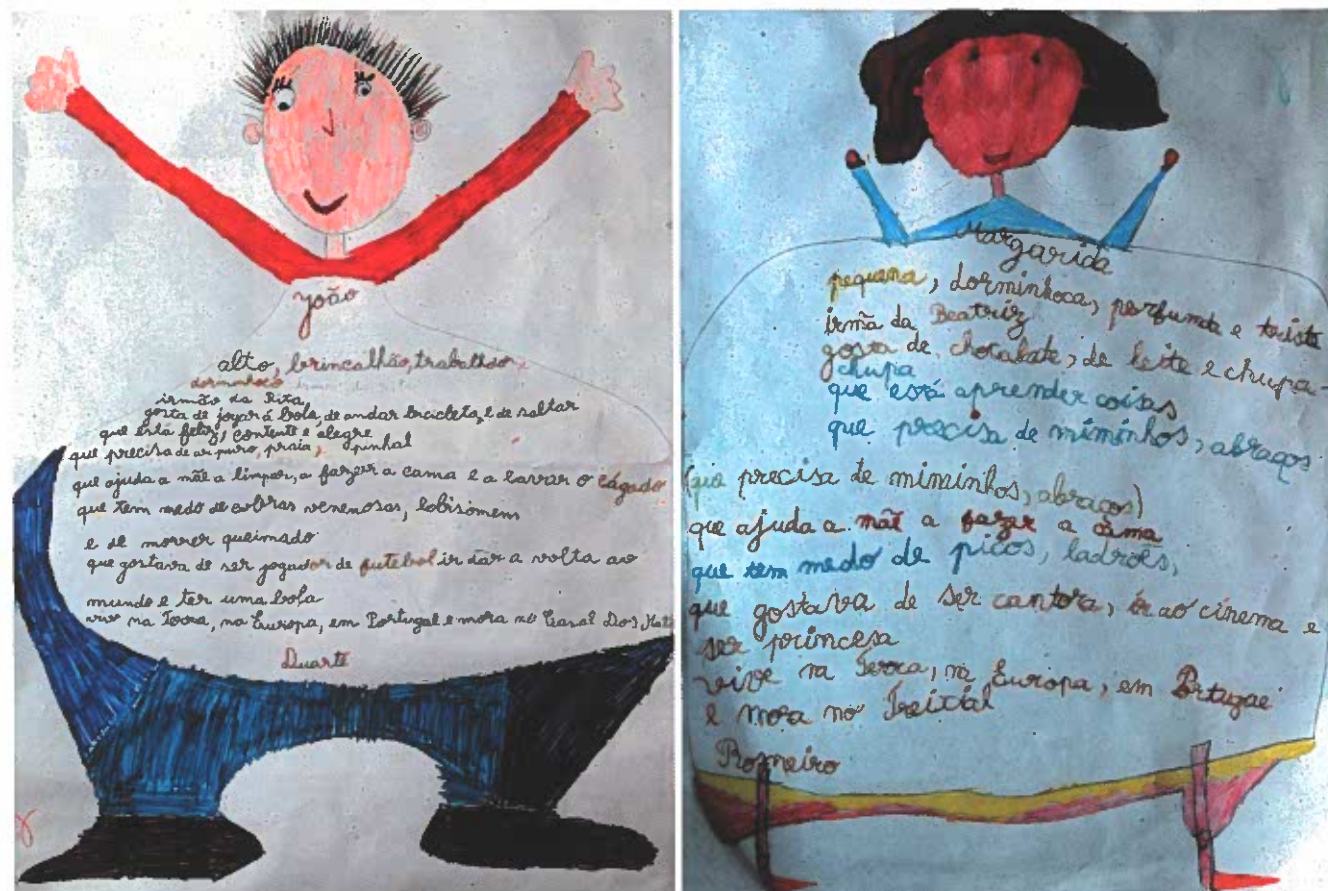
Com que linhas se tece uma narrativa, do princípio ao fim? É a esta pergunta que Luís Carmelo procura responder na primeira parte do *Manual de Escrita Criativa*. Tirando partido da sua formação académica, actividade literária e experiência na orientação de *ateliers* de escrita criativa, o autor discorre sobre os ingredientes com que se constrói aquilo que denomina como “engenharia narrativa”.

Em primeiro lugar, é preciso pensar uma história, um fio sequencial e tenso de eventos que avance até um final desejado, mas geralmente não esperado. A seguir, é necessário imaginar as personagens, criando-lhes mundo, destino, corpo e desejos. Depois, há que construir a sequência narrativa, enquanto possibilidade que se vai abrindo e fechando, revelando-se como pura ilusão ou, pelo contrário, confirmando as expectativas iniciais. O humor torna-se fundamental ao longo de todo o processo de arquitectura do enredo, permitindo flexibilizar as sequências narrativas. Após estes pressupostos, chega a vez de abordar o reino das imagens, que se materializa nas descrições que dão vida e riqueza à narrativa. Posto isto, há que criar uma multiplicidade de narrativas, testando fórmulas diversas de cruzamento de relatos que partilhem a mesma narração, fazendo contracenar uma pequena história, familiar, amorosa ou de aventuras, com uma grande história que lhe faz de fundo, como uma guerra, uma calamidade natural ou outra. Por fim, vem o clímax, que introduz, numa palavra, o irrespirável. Parece que já não há nada a contar e existe a vontade, por parte do leitor, de que o final venha pôr rapidamente fim ao ritmo desconcertante da narrativa.

Uma vez descritos os “ingredientes” com que se tece uma narrativa, o autor propõe, na segunda parte do livro, a escrita de um projecto ficcional, passo a passo, seguindo as pistas apontadas. ::

EB

● Na sala de aula



O RIO PARTIU-SE

Na sala de 2.º ano do professor Luís Mourão, a escrita criativa é, acima de tudo, uma forma de estar na vida, que pressupõe o recurso à escrita como modo de aceder à criatividade no sentido mais lato da palavra. Um caso em que a experiência teatral do professor enriquece a sua actividade na sala de aula.

Texto de Luís Mourão
Escola EBI da Várzea – Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus (Leiria)
Fotografias de Carlos Silva

J. chegou ao pé de mim e comunicou-me, tal como tinha anunciado a toda a gente, que fazia anos. Sete anos. Foi por isso que nós decidimos fazer um bolo de mentiras naquele dia.

Escrevemos mentiras, grandes mentiras, com empenho e fúria, sobre nós e sobre os outros, em pedaços de papel que juntámos numa caixa de sapatos e, depois de termos baralhado tudo, tirámos à sorte para ver se descobríamos quem tinha escrito o quê.

Às vezes era fácil: J. escreveu "Eu não faço anos". Outras vezes não era tão fácil: E., por exemplo, resolveu dizer-nos "Eu [sou] azul cor-de-rosa laranja" e ficámos ali a olhar uns para os outros até repararmos que E. estava mesmo azul cor-de-rosa laranja.

Este jogo, com direito a canção de parabéns e muito riso, é um dos muitos que fazemos quase todos os dias, aqui, na sala do 2.º ano da Escola da Várzea – Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, em Leiria.

E, lentamente, estas brincadeiras com os sons, as palavras e as frases vão-se tornando parte integrante da forma como vamos crescendo. Conversando, claro, lendo e escrevendo, comunicando e comunicando-nos melhor. Nem todos da mesma forma, nem todos com o mesmo domínio instrumental, porque nisto como noutras coisas cada um sabe de si.

Trabalhamos sempre sobre estruturas simples. Porque, além do mais, é esta rudimentaridade inicial que nos permite, mais tarde, complexizar infinitamente. E é precisamente na forma como elaboramos sobre a simplicidade que nos revelamos. É o estilo, se quiserem. Mas, também, o espelho de competências de escrita mais ou menos desenvolvidas. O modo como somos capazes de encontrar formas eficazes de corporizar as ideias e a forma como nos entendemos quanto às suas consequências em nós e nos outros.

Para mim, todos os jogos de escrita que fazemos são como pedrinhas que vamos deixando no chão desta enorme selva fonética, ortográfica, sintáctica e gramatical que temos forçosamente de atravessar. São sinais, quase imperceptíveis, que nos permitirão um dia regressar à extrema eficácia comunicacional. Ou descobri-la. E é ao acto de encontrar estas marcas que chamamos criatividade.

Há um ano chovia torrencialmente. Uma noite, por toda a região, caíram muros e árvores, inundaram-se casas, armazéns e ruas. H. chegou à escola, de mochila às costas, ziguezagueando por entre o intransitável e correu para mim: "Professor," disse ele, "o rio partiu-se".

O rio partiu-se. O nosso maior objectivo é voltar aqui.

DESENHAR UMA PORTA

Como se fosse um barquinho de filigrana, vamos construindo a ideia de que nos conhecemos bem. Todos o fazemos de forma contínua e imparável, como se fosse natural que nos conhecêssemos até à revelação que nos permite antecipar comportamentos e atitudes. Não é verdade, creio eu, mas, a cada novo ano com as mesmas crianças é como se fosse mais verdade.

Felizmente elas têm uma proverbial e reconhecida capacidade de nos surpreender todos os dias. Uma habilidade especial de fazer diferente e ser diferente, quando querem, independentemente do local e do tempo. As crianças são neste aspecto personagens dramáticas ideais. Protagonistas que se admiram constantemente quando não aplaudimos e quando aplaudimos. Mistérios, portanto.

No início deste ano, estava eu muito quietinho a olhar para elas e a pensar que tinham passado três meses sem as ver e havia já tanta coisa diferente quando percebi que nunca as tinha conhecido. Nunca, mesmo. Reconhecerei que é legítima a minha inquietação depois de termos passado quase mil horas juntos durante o ano pretérito. Mas foi mesmo assim.

Precisava de um jogo que pudesse ser repetido algumas vezes, em tempos diferentes e até sobre diferentes pessoas ou coisas e que permitisse deixar registos comparáveis e padronizáveis. Um jogo de escrita que fosse exercício solitário simples, relativamente rápido, possibilitando a crianças pouco mais do que emergentes das fases iniciais de domínio da escrita exprimirem-se



sem grandes dificuldades. Sendo que, independentemente da qualidade do produzido, deveria ser obrigatoriamente estimulante, divertido e eficaz. Um jogo que me ajudasse a perceber melhor o que está por dentro das cabeças dos meus alunos. Batendo à porta e pedindo para entrar, evidentemente.

E lembrei-me dos biopoemas. Estruturas muito abertas assentes num formalismo superficial de muito fácil leitura que permitem trabalhar sobre quase tudo, objectos de pesquisa, pessoas, animais, coisas e, sobretudo, sobre nós. Os biopoemas são muito utilizados, particularmente pelos norte-americanos, nas etapas iniciais de um processo de dinâmica de grupo, nas escolas, nas empresas ou informalmente mas, como acontece com quase todos os bons exercícios de escrita criativa, não são de ninguém e podem ser usados como muito bem acharmos conveniente. Podem ser alongados ou condensados, laudativos ou insultuosos, uma cadeia de verdades ou de mentiras descaradas que, na verdade, nada de essencial se altera. Um biopoema é sempre nosso em toda a sua dimensão.

Na verdade, o seu único elemento estável é o primeiro verso ser o nosso nome e o último o apelido. Não é coisa desprezível.

QUERER BEIJOS E MIMINHOS E TER MEDO DE LOBISOMENS E ALTURAS

Noutro dia, cheguei à sala e escrevi no quadro o meu biopoema. Não é exemplo para ninguém, mas serviu para começarmos a conversar.

O nosso poema tem 11 versos, podia ter cinco ou 15, mas tem 11, como agora se vulgarizou, e parece bem ser assim. Ainda está vazio, como o quadro que eu me apressei a apagar. Quando tudo parecia ter ficado suficientemente esclarecido disse-lhes: "Primeiro verso: o nome." Fácil.

A primeira decisão teve de ser tomada quando partimos para o segundo verso. Isto é, agora que tínhamos escrito o nosso nome seria melhor, ou não, fazer de conta que estávamos a falar de outra pessoa? Escrever sobre nós como se não estivessemos a escrever sobre nós? Aos sete anos? A M. decidiu a coisa assim: "Tanto faz." É verdade. Mas também é verdade que todos, neste caso, escreveram como se falassem de outros.

A grelha de indicações utilizada foi esta:

- 1.º O nome (só)
- 2.º Quatro adjectivos que o descrevam
- 3.º Irmão ou irmã de ...; filho ou filha de ...; etc.
- 4.º Gosta de ... (fazer; ver; comer... três coisas, sítios ou pessoas)
- 5.º Que se sente (contente; triste; feliz; aborrecida... três coisas)
- 6.º Que precisa de... (três coisas)
- 7.º Que... (dá ou faz aos outros... três coisas)
- 8.º Que tem medo de... (três coisas)
- 9.º Que gostava de... (ir; ter; ser... três coisas)
- 10.º Que vive (ou que mora; ou que vive... e mora...)
- 11.º Apelido (só)

A cada novo verso renovava-se o tema da conversa. E, aos poucos, cada um de nós ia aprendendo mais sobre os outros. E sobre a escrita também. Como é que juntamos um enunciado de forma coerente e agradável? Pontuamos as frases construídas ou deixamos que se possam misturar com as outras? Eles têm sete anos mas trabalharam muitos poemas durante o seu primeiro ano na escola, sabem um bom punhado de memória e sobre cada um deles muito mais do que eu suspeito. Por isso, suponho,

esta conversa me faz, aqui e ali, esquecer que ainda são tão pequenos e seja preciso olhar para eles para domesticar um comentário ou adoçar uma ideia. Suponho que, de alguma forma, este esquecimento seja também um modo de sofrer directamente o que é escrever criativamente. Talvez faça parte.

Uma das virtudes do trabalho com estes níveis de escolaridade é podermos, digam o que disserem, gerir os tempos e as matérias de acordo com as crianças, os seus interesses e necessidades mas, hoje, era eu que já estava a ficar cansado e decidi acabar no sétimo verso. Amanhã se continuaria, e agora uma coisa completamente diferente, mas não. E como não, lá acabámos todos os biopoemas tarde e a más horas. Eles tinham razão, foi melhor ir almoçar a saber que este tinha medo de cobras venenosas e outro de morrer na queda de um avião, outro de morrer queimado e outro de lobisomens e que muitos, todos creio, precisavam de beijos e mimosinhos, festas e coisas boas.

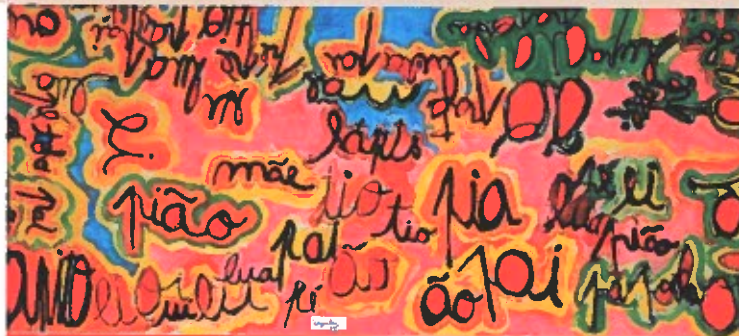
Ficou, como podem ver, provado à saciedade que tanto pode ser assim como de outro modo. Demorar 10 minutos ou três horas, ser escrito por adultos ou crianças, de sete ou 10 anos, adolescentes ou jovens adultos, indiferenciadamente. Talvez os medos e os gostos, talvez o que fazemos a nós próprios ou aos outros mude. Talvez.

A minha colega Paula, porque a Helena com o seu primeiro ano ainda anda às voltas com outras coisas, experimentou um biopoema com o seu quarto ano e aprendeu tanto como eu. Simples, muito mais rápido e, pelo menos, tão eficaz.

Se há coisa bonita na escrita criativa, seja qual for o exercício, é ver como as ideias contaminam o papel e por ele se espraíam e como em cada ideia vai um pedaço de nós. Ficamos todos tão bonitos.

No dia seguinte voltámos aos poemas para corrigir e alterar. Ninguém alterou nada, mas fizemos cartazes. Cada um de corpo inteiro com o biopoema na barriga.

Colámos os cartazes na parede do átrio. E realizámos uma visita guiada pela cabeça de cada um, naquele dia, naquela hora, naquele instante. Em breve lá voltaremos. ::



CADA UM DE CORPO INTEIRO COM O BIOPOEMA NA BARRIGA

J....

Alto, brincalhão, trabalhador e dorminhoco

Irmão de R....

Gosta de jogar à bola, andar de bicicleta e saltar

Que está feliz, contente e alegre

Que precisa de ar puro, praia e pinhal

Que ajuda a mãe a limpar, a fazer a cama e a lavar o cágado

Que tem medo de cobras venenosas, lobisomens e morrer queimado

Que gostava de ser jogador de futebol, dar a volta ao mundo e ter uma bola

Que vive na Terra, na Europa, em Portugal e mora no Casal dos Matos

D....

M...

Eu sou magra e baixa

Eu tenho uma irmã chamada Beatriz

Eu gosto de chocolate e de pão

Eu aqui sinto-me feliz

Eu preciso de ajuda

Eu tenho medo de tubarões

Eu gostava que o meu pai viesse

R...

G...

Eu sou magro, apanhador de cobras e irmão do Daniel

Gosto de jogar à bola e de brincar no baloiço

Eu gosto de brincar às escondidas

Eu sinto-me triste

Eu sinto-me feliz

Ajudo o meu pai nas manilhas

Tenho medo de vampiros

Eu gostava de ter uma cobra gigante em casa

C...

M...

Magra, comilona, dorminhoca e alta

Amiga da Beatriz

Gosto de andar de trotineta e de bicicleta e de comer chocolate

Sinto-me feliz, contente e alegre

Preciso de roupa, de água e de respirar

Ajudo a mãe a fazer a cama

Ajudo a mãe a limpar o pó

Tenho medo de tubarões e de maus e de cães

Eu gostava que já fosse Natal e de fazer uma dança e queria ganhar o totoloto

V...

● Repórter na escola



COMO DESENVOLVER UM INESGOTÁVEL PATRIMÓNIO DE IDEIAS?

Texto de Elsa de Barros
Fotografias de Inácio Canto e Castro

A professora de Língua Portuguesa, Helena Skapinakis, circula por entre os alunos que, sentados dois a dois, escrevem histórias, uns no computador portátil e os outros no papel. A todos a professora coloca interrogações e dá sugestões para que vão mais longe e sejam mais criativos, procurando desenvolver o seu património de ideias, tornando-o cada vez mais inesgotável.

Os alunos, sentados dois a dois nas mesas, escrevem. Um no teclado do computador portátil e o colega do lado com a caneta no papel puxam pela imaginação para dar continuidade à história começada na aula anterior, na qual tem de acontecer – nada mais nada menos – do que algo impossível.

Tudo se passa no Beco das Sardinheiras, cenário de um conto da autoria de Mário de Carvalho, lido na sala de aula. Quanto ao enredo, tem de obedecer a algumas condicionantes: conter personagens da história original e incluir a frase “Não confundir o género humano com o Manuel Germano”. E, além do mais, o texto tem de ser construído em torno de um acontecimento fantástico, que constitua um verdadeiro desafio tanto para quem lê como para quem escreve.

Foi precisamente este o desafio lançado pela professora de Língua Portuguesa, Helena Skapinakis, à turma do 8.º A, da Escola EBI Dr. Jorge de Lencastre, em Grândola, tirando partido dos computadores portáteis atribuídos no âmbito da Iniciativa *Escolas, Professores e Computadores Portáteis*.

Como os computadores só dão para metade dos alunos, uma vez escrevem uns a história recorrendo às novas tecnologias e, na vez seguinte, trocam com o colega que redigiu à boa maneira tradicional, de papel e caneta. Todos preferem escrever no computador, mas aceitam as regras sem protestar, porque sabem que, na vez seguinte, vão ficar em igualdade de circunstâncias.

“É mais fácil escrever no computador”, argumentam uns. “Dá para mudar sem ter de riscar nem passar a limpo”, afirmam outros. “Assinala os erros e corrige as palavras”, referem alguns. “É mais criativo: podemos escrever e alterar sempre que quisermos”, concluem.



→ ESCREVER SOBRE ALGO DE EXTRAORDINÁRIO

A professora Helena Skapinakis concorda com os estudantes quanto às vantagens da utilização do computador para o desenvolvimento da escrita criativa: “Estou sempre a dizer aos alunos para não considerarem os textos como um produto acabado. Recorrendo ao processador de texto, é mais fácil mexerem no que escreveram e voltarem atrás sempre que quiserem”.

No âmbito da Iniciativa *Escolas, Professores e Computadores Portáteis*, a escola candidatou-se e obteve 24 computadores portáteis. Helena Skapinakis e uma colega, Susana Dolores, ambas efectivas, ficaram à frente do projecto que envolve duas turmas do 3.º ciclo, desde o 7.º ao 9.º ano.

O 8.º A é uma dessas duas turmas que, desde o ano passado, se dedica à escrita recorrendo aos computadores portáteis. “Os alunos escrevem três textos por período, cada um durante duas aulas de 90 minutos. Enquanto

escrevem, circulo pela sala, dialogando individualmente com cada um deles, procurando dar-lhes estímulos para que vão mais longe, para que enriqueçam as histórias”, explica a professora de Língua Portuguesa.

É exactamente o que faz com Telma, de 15 anos, que está a inventar uma história, passada no Beco das Sardinheiras, em que um dos personagens, o Andrade da Mula, perde os óculos. “Não é impossível perder uns óculos, pois não?”, questiona a professora. E sugere: “Para que aconteça algo de extraordinário, porque não escreves sobre uns óculos que não queriam ser usados e que, por isso, estavam sempre a perder-se?”.

A aluna olha para a professora, primeiro com espanto, e logo depois com um novo ânimo. “Eu não sabia o que havia de acontecer aos óculos e assim já estou a ter uma ideia!”, exclama, escrevendo com entusiasmo redobrado no teclado do computador, para aproveitar a onda de inspiração.



Os alunos vão enriquecendo o seu património de ideias, criando um maior leque de possibilidades de escolha para desenvolverem o enredo das histórias que inventam.

Já João, da mesma idade, está num momento de pausa, concentrado na tentativa de optar pela melhor ideia para dar seguimento a um enredo que inclui naves espaciais e ataques de venusianos à Terra. "As personagens estão juntas no bairro, quando um dos vizinhos vê umas luzes estranhas no céu e julga que é uma das invenções de um tal Andrade. Mas o Quim afirmou logo que eram venusianos que vinham destruir a Terra", conta. "Agora estou aqui a pensar, a professora falou comigo para eu encontrar razões para explicar esse acontecimento. Tenho várias ideias e preciso de escolher. Pode ser porque os humanos queriam destruir Vénus para receberem mais luz e, então, os venusianos procuram vingar-se. Ou então porque os venusianos querem que o seu planeta seja o único a estar em órbita".

→ AUMENTAR O PATRIMÓNIO DE IDEIAS

Um dos grandes objectivos de Helena Skapinakis é aumentar o património de ideias dos alunos, estimulando a leitura:

"Como lêem pouco, não têm património de ideias. Para estimular a criatividade, leio-lhes em voz alta e trago livros para a aula, adequados à sua idade, para que possam ler durante as actividades lectivas. Também vou com eles à biblioteca da escola, onde têm de escolher um livro para ler".

Deste modo, os alunos vão enriquecendo o seu património de ideias, criando um maior leque de possibilidades de escolha para desenvolverem o enredo das histórias que inventam, recorrendo à sua imaginação e às situações que consideram mais inspiradoras nos livros de outros autores.

"Os alunos podem trocar ideias uns com os outros enquanto estão a escrever, podem pedir sugestões aos colegas e dar-lhes pistas para continuarem as suas histórias", refere esta professora, que está sempre a pensar em novas formas de estimular a criatividade dos estudantes. "Recorrendo aos computadores portáteis, é possível colocar os textos acessíveis para que os colegas os possam ler, comentar e, eventualmente, apresentar sugestões".

É mesmo de sugestões que André, de 13 anos, mais precisa no momento em que se encontra perante um dilema criativo. Com *phones* nos ouvidos, ouve a música do MP3, o que, segundo o próprio, o ajuda a encontrar concentração para a escrita do texto intitulado *O portátil carnívoro*.

Depois de uma primeira ideia forte, de acordo com a qual o portátil devorava todas as pessoas que lhe tocavam, à excepção do dono, André está indeciso quanto à continuação da história. O que é certo é que o portátil, de tantas pessoas comer, estava cada vez maior e mais gordo, causando estranheza no dono, que não percebia como tal fenómeno era possível.

Mas, agora, o que poderia o dono fazer, confrontado com um portátil tão grande e tão gordo? "Ainda estou a pensar...", reflecte o aluno. "Pode, por exemplo, atirar o portátil fora. Ou então mandá-lo arranjar", pondera, indeciso quanto à melhor opção para o estranho caso do portátil carnívoro.

ENREDOS MAIS PSICOLÓGICOS VERSUS ENREDOS COM MAIS ACÇÃO

Inês, de 13 anos, por seu lado, está perante um impasse. Dotada de uma grande criatividade, tecla rapidamente no computador, procurando colocar no

ecrã as ideias que lhe surgem em catadupa. “Sei que a pontuação não está muito bem e que o texto está com erros, mas agora vou-me preocupar com as ideias e, no fim, revejo o que escrevi para melhorar estes aspectos”, pondera, revelando consciência daquilo que tem de aperfeiçoar na escrita.

Mas, de momento, a sua grande preocupação é o que há-de fazer ao aparelho para os ouvidos de umas das vizinhas do Beco das Sardinheiras que, depois de comprar um telemóvel, se viu perante a estranha situação de ouvir animais em vez de pessoas.

“A senhora ligou para o marido e, em vez de conseguir falar com ele, ouviu um gato a miar. Ficou preocupada e foi com uma vizinha ao hospital onde lhe tinham trocado o aparelho para os ouvidos para ver se lhe conseguiam resolver o problema”.

“Como achas que se pode resolver o problema?”, questiona a professora. “Podem, por exemplo, trocar o aparelho para a senhora ficar a ouvir bem”, diz a aluna. “E se pensares, antes, que a senhora pode estar a fazer uma associação entre uma pessoa e um animal?”, sugere a professora. “Ah, é psicológico!”, exclama Inês. “É o animal que está dentro de cada um de nós...”, avança a professora. “Boa!”, concorda a aluna, lançando-se ao trabalho com alento redobrado.

Quanto ao Marco, de 13 anos, não se pode dizer que o entusiasmo seja o mesmo, não por causa do enredo da história, mas por estar a escrever no papel, dificultando a reescrita do texto, de acordo com as sugestões da professora. Quando tinha dado a sua história por terminada, satisfeito por ter inventado uns óculos especiais que viam as coisas

a três dimensões e em raio-X, Helena Skapinakis propôs-lhe que não fosse tão resumido, que desenvolvesse mais determinados pormenores, enriquecendo o desenrolar do enredo. Não é que Marco não concorde com a professora. Concordar até concorda, o que não o impede de suspirar: “Se eu estivesse a escrever no computador, era mais fácil...”.

“Nestas idades, verifica-se uma diferença significativa entre rapazes e raparigas. Enquanto elas escrevem textos mais psicológicos, com mais reflexão, eles são mais virados para a acção exterior. Mas, como têm muitas ideias para a acção, acabam por ter dificuldade em desenvolver a história, em descrever os detalhes para enriquecer o enredo”, considera a professora.

TRABALHO DIFERENCIADO, DEPOIS DA ESCRITA DAS HISTÓRIAS

Os alunos, à medida que terminam a história, optam pela realização de outros trabalhos. Joana, de 15 anos, vai ao dossier colectivo retirar uma ficha de funcionamento da língua sobre o tema “Orações coordenadas e subordinadas”. Nessa ficha, são-lhe pedidas tarefas tais como classificar as conjunções, dividir a frase em orações e classificar as mesmas.

Estas fichas pertencem a um dossier, elaborado pela professora, de acordo com uma determinada progressão no conhecimento, que pressupõe a aprendizagem autónoma por parte dos alunos. Existem fichas explicativas, de aplicação e de treino que, executadas por ordem, permitem a aquisição dos conceitos de funcionamento da língua.

“Nós fazemos as fichas por ordem”, explica Joana. “A professora vê e corrige antes de passarmos à próxima ficha”. “Em termos de preparação, exige muito trabalho”, considera Helena Skapinakis. “Faço as fichas e, depois, vou-as aperfeiçoando. Quando me chamam muitas vezes para tirar dúvidas, é porque têm de ser melhoradas. Os alunos devem ser capazes de conseguir fazer as fichas de forma autónoma”.

Inês, por sua vez, opta pela leitura de um dos livros trazidos para a aula pela professora. “Vou começar a ler o livro e continuo quando tiver tempo. Podia também ter escolhido uma ficha, mas nesta aula vou ler e, para a próxima, tenho de fazer uma ficha”, explica.



“Em vez de privilegiar as aulas expositivas, aposto nas aulas baseadas no trabalho. Quando os alunos estão a trabalhar, as aulas passam rapidamente e cria-se outro tipo de ambiente, mais informal, em que eles se relacionam afectivamente com o professor e, por esse motivo, não criam uma postura de oposição”, afirma a professora, que, a par do trabalho, valoriza a questão da avaliação. “A avaliação é um ponto muito importante. Os alunos guardam as suas produções no portefólio e, no fim do período, estas contam para a avaliação. Tudo conta para a avaliação, que é o resultado do trabalho diário. É assim que se investe na responsabilização.” ::



CRIANÇAS E INTERNET, Riscos e Oportunidades

O projecto europeu EU Kids Online, que envolve 18 países, entre os quais Portugal, visa compreender o que a pesquisa realizada sobre crianças e novas tecnologias revela. Uma vez circunscritos os possíveis riscos relacionados com a utilização da Internet pelos mais novos, esta apresenta-se, sobretudo, como uma oportunidade.

Texto de Cristina Ponte
(Departamento de Ciências da Comunicação - Universidade Nova de Lisboa)
e Nelson Ribeiro
(Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas)
Ilustração de Raffaello Bergonse

Na União Europeia, mais de metade da população com menos de 18 anos utiliza a Internet, num uso galopante de acordo com a idade: nove por cento das crianças com menos de seis anos; uma em cada três crianças de seis e sete anos; uma em cada duas com oito e nove anos; mais de quatro em cada cinco entre os 12 e os 17 anos.

Com variações geográficas (com a Grécia, Bulgária e Portugal a apresentarem os valores mais baixos), a expansão do uso da Internet por crianças e jovens acarreta riscos e oportunidades que importa conhecer para que sejam minimizados os primeiros e potenciadas as segundas.

O projecto europeu *EU Kids Online* (2006-2009), no qual participa Portugal, é liderado por Sónia Livingstone, referência na pesquisa sobre crianças e tecnologias, e faz parte do programa europeu Safer Internet Plus.

Envolvendo no início 18 países (Áustria, Alemanha, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Eslovénia, Espanha, Estónia, França, Grécia, Holanda, Islândia, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa e Suécia)¹, visa compreender como a pesquisa realizada sobre crianças e novas tecnologias se relaciona com os seus ambientes sociais e culturais de pertença.

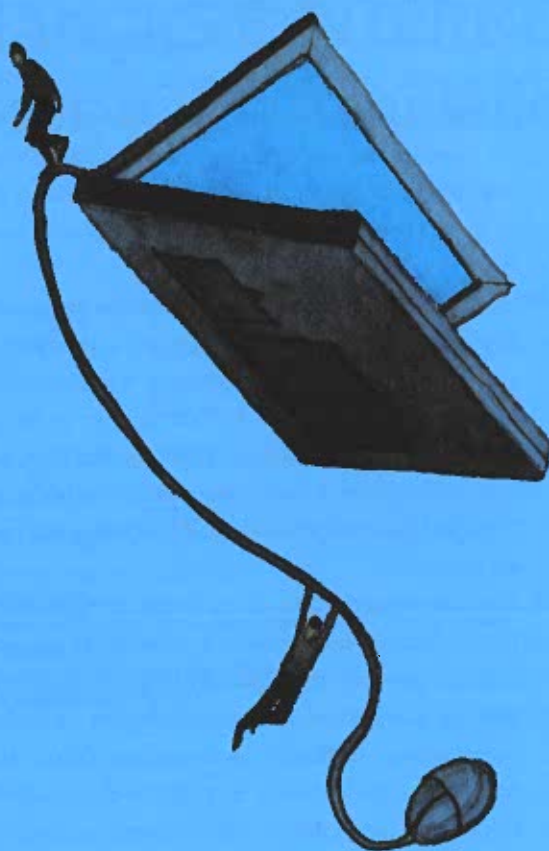
Entre os objectivos deste projecto consta a identificação do que a pesquisa europeia tem revelado sobre a relação de crianças e jovens com o digital. Que tem sido pesquisado? Que destaques têm sido dados aos riscos e às oportunidades? Que crianças e jovens (de que idades, género, meio socioeconómico) têm sido alvo de atenção? Quem tem realizado a pesquisa? Com que metodologias? Quem a financia?

Com base em 235 estudos, realizados entre 2000 e 2006 (19 dos quais referem-se a Portugal), e disponibilizados na base de dados (*Data Repository*) do projecto é possível identificar alguns padrões e lacunas².

PANORAMA DA PESQUISA

- Embora alguma pesquisa inclua pais, professores e outros adultos, a maior parte incide sobre crianças e jovens (15-18 anos), em particular nestes últimos. É escassa a pesquisa sobre as crianças mais novas, embora se reconheça que cada vez mais cedo têm acesso e se iniciam no uso da Internet.
- Os tópicos mais pesquisados em todos os países são o acesso e o uso da Internet, seguidos da atenção aos interesses das crianças e suas actividades *online*. O acesso à Internet pelo computador tem sido mais pesquisado do que por plataformas como o telemóvel ou consolas de jogos. A desigualdade no acesso por parte de crianças não parece ter sido muito estudada. No que se refere a usos, as novas possibilidades de produção de conteúdos (*blogs, podcasts*) também não estão ainda estudadas.
- O segundo conjunto de tópicos incide em destrezas desenvolvidas *online*, as redes sociais e as diferenças de experiências na Internet entre rapazes e raparigas. Seguem-se os jogos, os efeitos de estar *online*, as preocupações das crianças com a apresentação da sua identidade.
- Os tópicos menos presentes na pesquisa sobre a Internet são a participação cívica e política, a interpretação de conteúdos, a criação de conteúdos, a procura de conselhos e as estratégias para encontrar o que se procura.
- Escasseia a pesquisa sobre a mediação dos pais, as regras que estabelecem, o seu conhecimento, atitudes e preocupações sobre as práticas das crianças e a sua consciência dos riscos.
- Nas categorias de risco (que vão dos conteúdos a contactos, às fraudes comerciais e à violação da privacidade), a maior parte da pesquisa centra-se em conteúdos, em especial a exposição a conteúdos ilegais ou prejudiciais (pornografia, violência, incitação ao ódio). Há uma menor atenção a riscos resultantes de contactos com estranhos e ainda menos a riscos promovidos por crianças e jovens enquanto sujeitos activos.

- Muita da pesquisa académica provém de departamentos de educação, informática e psicologia, com variações entre os países, embora essa origem nem sempre seja fácil de determinar a partir das publicações. Teria vantagem a constituição de equipas multidisciplinares que suscitasse uma imagem multidimensional dos usos da Internet em contexto. No conjunto da pesquisa, tem peso elevado a investigação paga por entidades privadas e orientada para o mercado, mais descritiva do que analítica.
- A maior parte da pesquisa recorre a metodologias quantitativas, que sublinham a frequência e a distribuição de certas actividades num dado grupo alvo de estudo. Escasseia a pesquisa qualitativa ou combinada, que proporcione uma maior compreensão das experiências e percepções vividas por crianças e jovens e como estes situam as actividades *online* no que se refere a potencialidades e controlo de riscos, como lidam com situações semelhantes *offline*, no contexto do seu dia-a-dia.



As crianças preocupam-se mais com o bullying, o abuso de identidade ou o ódio racial do que com a pornografia e o perigo de contacto com estranhos.

NECESSIDADES E DESAFIOS

- Mais pesquisa multidisciplinar e contextualizada, para um conhecimento não só do que as crianças fazem quando estão *online* mas também como agem e com que consequências.
- Mais pesquisa actualizada, dadas as transformações dos ambientes (das tecnologias e das instituições onde se situam) e o seu ritmo de mudança. Este é um campo de pesquisa cujos resultados depressa ficam desactualizados, dado o ritmo de alterações nas tecnologias, nas instituições que as promovem e regulam, e nas próprias práticas das crianças. Por conseguinte, mesmo nos países onde existe bastante pesquisa, as conclusões devem continuar a ser actualizadas.
- Maior foco nas práticas e nos usos, com o investigador a procurar compreender as experiências de crianças e jovens, incluindo as suas considerações sobre riscos (as dos jovens muito marcadas pelo desejo de exploração dos seus próprios limites e de escapar à vigilância dos adultos). A pesquisa deve seguir as tendências do uso, no rasto de novos riscos e das actividades "em linha" realizadas por populações mais novas, etc. É muito relevante a atenção às experiências de crianças e jovens, incluindo as suas considerações sobre riscos. As considerações sobre riscos (conteúdos ilegais, violência sexual, pedofilia, *grooming*, *cyberbullying*, *stalking*, actividades ilegais como o *hacking* e o terrorismo, etc.) e sobre oportunidades (acesso à informação global, entretenimento, jogos, participação cívica ou política, envolvimento na comunidade/activismo, literacia, etc.) por parte de crianças e de adultos não coincidem em muitos aspectos. Além disso, é inerente à condição da infância, e sobretudo da adolescência, o desejo de arriscar, de forçar as barreiras e de escapar à vigilância dos adultos.

→ Atenção às exigências éticas na pesquisa com crianças mais novas (como a exposição a conteúdos "para adultos") e à adaptação de metodologias. O uso da Internet por crianças é um fenómeno complexo, especialmente no que diz respeito a riscos. Defende-se a importância de reunir várias perspectivas teóricas no que se refere a teorias e métodos, de modo a poder compreender na sua globalidade as várias dimensões do uso da Internet, incluindo a incidência de certas práticas na população, as próprias percepções das crianças e as dos seus pais e como ambas se articulam com o contexto do uso quotidiano da Internet.

→ Inclusão do mundo real das crianças (*offline*) na pesquisa das actividades *online*: redes sociais concretas, relações familiares, atitudes face ao risco, modos como lidam com a pressão psicológica. A interpretação de resultados neste campo assenta principalmente em comparações entre as actividades do mundo real das crianças (*offline*) e as actividades ou riscos *online*, considerando que as primeiras estão a transferir-se para o mundo virtual, ou que este está a ser muito mais rápido do que aquele. Na maioria dos casos, contudo, a pesquisa das actividades *online* presta pouca atenção às vidas das crianças quando estão *offline* (como as suas redes sociais, relações com a família, atitudes face ao risco, modos como lidam com a pressão psicológica). Isto dificulta a capacidade para chegar a conclusões sobre a pesquisa existente e representa, por isso, um desafio metodológico, prático e teórico.

→ Maior discriminação das actividades *online* das crianças, que permita diferenciar conteúdos violentos ou pornográficos e os contextos em que surgem (sala de conversação, jogo partilhado, rede social, *e-mail*, etc.).

→ Ultrapassagem de uma agenda do risco liderada por adultos e muitas vezes configurada como "pânico moral" pelos meios de comunicação social (com o foco na pornografia, no contacto com estranhos e na violência), com escassez de provas objectivas sobre situações prejudiciais concretas, de natureza criminal ou médica, e também pouco reflexiva sobre a agenda de preocupações das próprias crianças (onde o *bullying*, o abuso da identidade ou o ódio racial estão muito acima da pornografia e mesmo do perigo dos contactos com estranhos).



RISCOS E OPORTUNIDADES

Como ponto de partida para a questão dos riscos e oportunidades criados pela Internet, deve tomar-se em consideração a seguinte premissa: a Internet em si mesma não é boa nem má, depende do uso que se faça dela.

A segunda das ideias básicas a destacar é a de que a Internet, para além de um possível risco, é também, e sobretudo, uma oportunidade. As oportunidades com que brinda o ciberespaço são quase ilimitadas: a Internet é, na actualidade, um elemento chave na educação, iguala as classes sociais ao permitir o acesso às mesmas informações, possibilita a interacção com pessoas de outros países e culturas, serve como ferramenta integradora para os incapacitados e aumenta as possibilidades de entretenimento, entre muitas outras vantagens.

Em terceiro lugar, a Internet é uma realidade. Trata-se de uma ferramenta utilizada de maneira habitual por crianças e jovens, tal como o demonstram diversos estudos internacionais. Essa situação põe em relevo o facto de, tal como os adultos, não poderem ficar à margem do seu uso sob pena de ficarem excluídos do futuro mercado laboral e isolados da actual Sociedade da Informação. ::

¹ Numa fase posterior, o Projecto foi alargado a mais três países: Chipre, Irlanda e Itália.

² Mais informação sobre este Projecto pode ser encontrada em www.fcsh.unl.pt/eukidsonline (em português) ou em www.eukidsonline.net (inglês).



A Floresta das Laranjas Mágicas (CD "TEIA")

CVEM, 2007

10 €

Local de Compra: <http://cvem.planetaclix.pt/>

Um projecto que reúne todas as áreas do currículo em torno da construção de um teatro musical

A Comunidade Virtual de Educação Musical lançou recentemente o CD "TEIA" onde inclui diversas propostas pedagógicas para a Educação Musical. Nele encontramos também texto e música para a encenação do teatro musical *A Floresta das Laranjas Mágicas*, de Abel Arez, que tem como preocupação central as questões ambientais.

Proposta de projecto:

O CD fornece como material de partida o texto do teatro, as músicas e respectivas partituras. Cabe à(s) turma(s) escolher equipas e dividir entre si as tarefas de construção dos cenários, exploração do texto/encenação, execução da música, execução de danças e organização do espectáculo.

Integração com as Áreas Curriculares:

Língua Portuguesa – Leitura e interpretação do texto; produção de textos (por exemplo um fim diferente para a peça...); produção de materiais de apoio à organização do espectáculo (convites, programa...); desenvolvimento da expressão oral (debates nas equipas para a construção do projecto)...

Matemática – Números e operações: cálculo de quantidades e custos, utilização de tabelas para a organização das equipas, exploração estatística das várias vertentes do projecto; **Medições e grandezas**: utilização de instrumentos de medição e da estimativa como ferramentas para o planeamento e construção dos cenários e na organização;

Espaço e forma: utilização/construção de sólidos e figuras geométricas na construção dos cenários e materiais gráficos; organização dos espaços; desenho/construção de plantas e maquetes;

Estudo do Meio – Reflexão/sensibilização para a preservação do ambiente;

Formação Cívica – As tomadas de decisão em grupo devem ser privilegiadas, através do processo democrático, desenvolvendo assim valores de respeito pela opinião do outro, consciência e participação democrática...

Expressões – Construção dos cenários e materiais gráficos para a organização; encenação da peça; criação de danças/movimento para os momentos musicais da peça (podem ser divididas por várias turmas); preparação da Música para tocar ao vivo (em alternativa utilizar as faixas instrumentais de um CD com um coro)...

Tecnologias da Informação e Comunicação – Utilização da informática como apoio a todas as equipas; registo audiovisual do espectáculo e do processo; produção de materiais multimédia sobre o projecto (filmes, apresentações, *blog*, *podcast*...) ::

Carlos Batalha
Escola EB 2,3 de Vialonga

Nota: O desenvolvimento deste projecto com várias turmas e professores deve evitar o seu espartilhamento em 'compartimentos estanques'. Ao invés, deve assumir uma verdadeira dinâmica de colaboração inter-turmas e inter-professores.

Livros



Da escola ao trabalho: Representações de alunos, pais e professores

Ana Benavente e Maria Helena Cavaco

INDE

O estudo que este livro apresenta foi produzido no âmbito do projecto *E.plus, mediação para a igualdade no mercado de trabalho* e assenta na premissa de que a transição para o mercado de trabalho é hoje um desafio maior e mais difícil do que no passado, razão pela qual as escolhas que os jovens fazem quando terminam o 9.º ano devem ser o mais fundamentadas e realistas possível. Que informação é conhecida sobre o mercado de trabalho? Como é obtida? Que interesse e valor são atribuídos a diferentes profissões? Quais as decisões e opções deste grupo etário? As respostas dos alunos, obtidas através de entrevistas, questionários e estudos de caso, foram comparadas com as dos pais, tendo o questionário destes incidido sobre a sua identificação, as posições face às práticas profissionais e imagens de profissões. Por fim, tiveram a palavra os docentes e profissionais de orientação.

Os resultados revelam-nos as concordâncias e as divergências existentes nas representações sociais destes três intervenientes no processo de tomada de decisão de um jovem. É ainda percebido o que é que cada grupo mais valoriza numa determinada profissão, bem como o que é entendido como "passaporte ideal para o emprego" ou como sendo "o perfil" do candidato ideal ao emprego. Estes mesmos resultados parecem ainda evidenciar algo preocupante: "A transição entre escola e trabalho revela-se prisioneira do passado, inquieta quanto ao presente e desconhecadora do futuro". Uma conclusão que nos merece, sem dúvida reflexão e que nos abre caminho para a leitura de uma outra publicação do INDE: "Guia de Apoio para o Desenvolvimento Vocacional". Trata-se de um material de apoio, orientado para a acção de todos os agentes que desempenham funções de mediação entre os subsistemas de educação e emprego. ::

Dora Santos
Agência Nacional de Qualificação



A sala de aula sem bullying: Mais de 100 sugestões e estratégias para professores

Allan L. Beane

Porto Editora (2006)

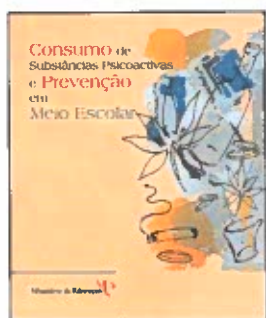
17,50 €

O *bullying* nas escolas não é um problema novo. O que tem de novo é o aproveitamento das novas tecnologias. É um problema de tal modo antigo que a própria literatura e o cinema têm mostrado situações vividas em escolas, internatos ou não, em que os alunos mais fracos são vítimas dos mais fortes. Mudou, no entanto, a atitude da sociedade face ao *bullying*. O que antes era encarado como "brincadeiras de crianças" passou a ser considerado como "coisa grave" que pode ter efeitos a longo prazo na auto-estima das vítimas, influenciando a qualidade das suas aprendizagens. Sendo a escola um local propício a comportamentos de *bullying*, o professor poderá desempenhar um papel importante na redução deste fenómeno. É com este fim que surge *A sala de aula sem bullying*, de Allan L. Beane, que apresenta uma diversidade de estratégias de prevenção e intervenção, de utilização imediata por parte do professor, criando na sala de aula um ambiente livre de provocações, insultos, ofensas, ameaças e medos.

O livro encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro, "Criar um ambiente positivo na sala de aula", apresenta sugestões de actividades concebidas para alterar ou melhorar atitudes e comportamentos. O segundo, "Ajudar as vítimas", sugere ideias que, experimentadas em sala de aula, se destinam a ajudar aqueles que são ou poderão vir a ser vítimas de *bullying*. No terceiro e último capítulo, "Ajudar os *bullies*", o professor encontrará orientações para o seu trabalho junto dos *bullies*, pois também eles precisam de ajuda para aprenderem a alterar os seus comportamentos.

Ao longo de toda a obra, são apresentadas sugestões de actividades designadas por "Ir mais além", em que se pretende explorar os temas com mais profundidade. São disponibilizadas diversas fichas prontas a ser utilizadas, depois de fotocopiadas. ::

TF



Prevenção do consumo de substâncias psicoactivas em meio escolar

Maria Isabel Baptista e Ângelo de Sousa (coordenadores)

Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Direcção-Geral de Saúde e Instituto da Droga e da Toxicod dependência, 2007

A publicação do volume *Consumo de Substâncias Psicoactivas e Prevenção em Meio Escolar* fornece pistas de reflexão, a professores e a alunos, para o desenvolvimento de acções de prevenção em meio escolar.

Através deste volume, a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, com o apoio do Grupo de Trabalho de Educação para a Saúde, dá continuidade ao objectivo de fornecer às escolas informações actualizadas sobre os temas definidos como prioritários para a área da Educação para a Saúde.

A publicação apresenta um conjunto de textos-base, a partir dos quais os professores podem dinamizar momentos de reflexão e de trabalho de grupo com os alunos, através de metodologias activas, com avaliação dos conhecimentos adquiridos.

Estas temáticas, tal como todas as outras integradas na área da Educação para a Saúde, devem ser trabalhadas, em primeiro lugar, nas diversas disciplinas, e em segundo lugar, nas áreas curriculares não disciplinares.

A primeira parte da publicação disponibiliza informação actualizada sobre a questão do tabaco e sugestões de actividades a desenvolver nas escolas.

A segunda parte incide sobre os problemas relacionados com o consumo do álcool, alertando para a prevalência de "uma atitude de excessiva tolerância" em relação ao fenómeno e recomendando a proibição da ingestão de bebidas alcoólicas no espaço escolar.

A terceira parte aborda o consumo de drogas e a prevenção em meio escolar, apresentando informação sobre os consumos em Portugal e na Europa, indicando estruturas de prevenção e de tratamento, e descrevendo as principais características das substâncias utilizadas. ::

EB



A minha TV é um mundo: Programação para crianças na era do ecrã global

Sara Pereira

Campo das Letras – Ed. S.A., 2007

13,65 €

A autora problematiza as actividades de programação televisiva para crianças mostrando, por um lado, a sua historicidade – a ligação da programação à cultura, costumes e hábitos de uma sociedade e reflectindo as suas representações; e, por outro, a historicidade do conceito de "infância" e das suas "necessidades".

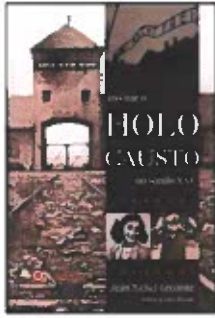
Assim, revela condicionantes da programação mas também a existência de opções e por aí combate possíveis determinismos e suscita a reflexão sobre a oferta televisiva.

A descrição das actividades de programação televisiva em diferentes períodos históricos e em diferentes partes do globo permite compreender a mudança profunda que ocorreu na Europa nos anos 80 e 90 – um pouco mais tarde em Portugal – com o fim do monopólio estatal de televisão e a introdução de dispositivos de audiometria e seus processos de medição instantânea de audiências.

Dar-nos-emos conta da dimensão e consequências dessas transformações?

Reconhecendo a importância da televisão no processo de socialização das crianças, que influencia a forma como elas percebem o mundo em que vivem e a visão que têm de si próprias e dos outros, a autora constata que "as transformações ocorridas no panorama audiovisual mundial, sobretudo na passagem dos anos 80 para os anos 90", "nomeadamente as tendências de liberalização, de integração/ concentração, de internacionalização e de comercialização, parecem não ter sido muito propícias ao desenvolvimento de uma televisão de qualidade para o público infantil". Defende "uma programação especificamente pensada para os mais novos; que atenda aos seus mundos próprios, aos seus interesses mas também às suas necessidades específicas". ::

MEBS



Ensinar o Holocausto no século XXI

Jean-Michel Lecomte

Via Occidentalis, 2007

13,65 €

Ensinar o Holocausto no século XXI, de Jean-Michel Lecomte, publicado no quadro de um projecto do Conselho da Europa "Aprender a ensinar a História da Europa do século XX", dirige-se especialmente aos professores, disponibilizando-lhes uma série de materiais pedagógicos que lhes permita adaptar o ensino da História recente aos desafios com os quais os seus alunos se confrontam na Europa actual.

Lecomte apresenta uma visão do holocausto mais lata do que a habitual dando conta de factos e números, relativos a vítimas normalmente esquecidas, tais como os ciganos romenos, os homossexuais e as testemunhas de Jeová, entre outros. Esta obra é considerada de grande valor pedagógico. A exploração dos textos e outros materiais que constam de *Ensinar o Holocausto no século XXI* serve de alerta para a necessidade de preservar a memória daquele período da nossa história, de modo a que todos fiquem atentos e possam prevenir fenómenos semelhantes de extrema intolerância. A abordagem do holocausto ultrapassa largamente os limites da História enquanto disciplina, sendo no âmbito da Formação Cívica, numa perspectiva interdisciplinar, que se pode ir mais além, no sentido de educar para que os direitos, as liberdades e garantias, bem como a responsabilidade individual sejam prioridades de uma sociedade cada vez mais humana e mais justa.

Daí que a versão portuguesa agora editada, com prefácio de Esther Mucznik, investigadora em assuntos judaicos, exija uma ampla divulgação junto das escolas.

É neste contexto que a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular vai distribuir esta obra pelas escolas básicas com 3.º ciclo e pelas escolas secundárias para que os professores tenham à sua disposição um conjunto de materiais com informação bastante rigorosa. ::

TF



Apresentar a arte - Estudo sobre monitores de visitas a exposições

Teresa Duarte Martinho

Observatório das Actividades Culturais, 2007

10 €

O subtítulo esclarece o conteúdo deste novo volume editado pelo Observatório das Actividades Culturais: "Estudo sobre monitores de visitas a exposições". E é de facto sobre os monitores de visitas guiadas em museus e centros de arte que este estudo incide – sobre a sua diminuta integração institucional, a sua multiactividade, qualificações (geralmente elevadas), competências e qualidades e as suas funções, tão importantes para atrair público aos museus e para tornar verdadeiramente educativas as visitas, e tão pouco valorizadas em termos de condições profissionais!

Antes de focar especificamente este grupo profissional emergente – os profissionais dos serviços educativos, através de entrevistas e observações participantes em duas instituições de referência (o Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão da Fundação Calouste Gulbenkian e o Centro Cultural de Belém) – o estudo analisa a evolução do conceito de educação nos museus e a viragem da ênfase na qualidade dos "tesouros" e das "obras primas" para a qualidade das experiências que proporcionam aos visitantes.

Apesar dos grandes progressos verificados nos museus portugueses desde a década de 90, muito há ainda a fazer, designadamente para uma maior integração destes educadores artísticos não apenas na parte final (na relação do público com a exposição), mas desde o início, isto é, desde a concepção. Passar-se-ia então, apropriadamente, da designação de "animador", "monitor" ou "guia" para a de "mediador cultural de museu". E far-se-ia justiça à frase de Rilke colocada em epígrafe: "As obras de arte são de uma infinita solidão. Apenas o amor pode percebê-las, defendê-las, fazer-lhes justiça". Para as escolas é o fundamental. ::

MEBS

DVD



Fintar o Destino

Fernando Vendrell

Bosque Secreto (www.david-golias.com), 1998

14,95 €

Fintar o Destino é um filme incomum no cinema português, realizado por Fernando Vendrell. Falado em português e crioulo, rodado em Portugal e Cabo Verde, esta obra questiona Portugal, África, o multiculturalismo, o futebol e, sobretudo, os sonhos. Construído numa quase emoção contida, num olhar lúcido sobre a natureza humana, *Fintar o Destino* coloca-nos perante um personagem para quem o tempo parece ter passado demasiado rápido.

Para Mané, o seu sonho foi sempre o de jogar futebol no Benfica. Mas, inesperadamente, aos 50 anos, surge uma oportunidade. Mané consegue voar do Mindelo para Lisboa para assistir a uma final da Taça de Portugal. O sonho de juventude e um mundo imaginário construído ao longo de décadas têm agora a oportunidade única de se confrontarem com um Portugal real.

A propósito deste filme, Fernando Vendrell escreveu o seguinte texto: "Viver num país africano rodeado pelo mar e ser fanático por uma equipa europeia de futebol é o *fait-divers* que motivou este filme, num primeiro momento. Todos os ilhéus sonham com a partida da terra áspera e deserta de Cabo Verde. Metade dos familiares está espalhada pelo mundo. A história repete-se todos os dias, sempre que um jovem sonha tornar-se uma estrela de futebol tão grande como Eusébio ou Pelé. A bola que lança, apanha e sacode cuidadosamente do pó depois de um jogo, transforma-se no seu mundo..."

Este filme, pela sua dimensão humana e contexto espacial, presta-se à abordagem de temas tão diversos como a emigração e a imigração, o colonialismo, o multiculturalismo, o crioulo e a língua portuguesa em África, futebol, jogo e "cultura de massas", as oportunidades e as escolhas. ::

António Valente
Cine-Clube de Avanca

CD-Rom



Aprender e descobrir

Helena Ferraz (coord.), José Morais

Direcção-Geral de Inovação e Desenvolv. Curricular, 2007

O presente CD-Rom abre várias janelas com vistas coloridas: aqui se reúnem experiências de colaboração entre serviços de educação de museus e escolas no âmbito de um projecto comum (entre 2000 e 2002) que visou estudar e divulgar modos de abordagem do património.

Museus tão diferentes, como o Ecomuseu Municipal do Seixal, o Palácio Nacional de Queluz e o Museu Nacional de Arte Antiga, desenvolvem há anos programas educativos em que aprofundam a relação do público com o seu espólio e o seu campo de influência, num sentido comum: reforçar o sentido do património para as populações. Foram estabelecendo, assim, relações próximas com escolas que, pelo seu lado, abordam activamente o estudo do património. São aqui apresentadas actividades de algumas dessas escolas.

Um dos sentidos mais expressivos das actividades documentadas é o trabalho continuado, que ultrapassa a visita de estudo pontual. É desenvolvido ao longo do ano lectivo, no espaço escolar, no âmbito da História, do Português, da Matemática, da Educação Visual e até da Filosofia, articulado com as visitas a espaços museológicos.

Mostram-se materiais utilizados pelos alunos, ilustrando métodos de trabalho e de estudo, com exercícios de recriação em diversos contextos, evidenciando as significativas aquisições de conceitos e de competências.

Eis como a educação para o património pode favorecer a integração de crianças e jovens na comunidade, quer local, quer nacional ou até internacional, contendo, assim, uma importante vertente de educação para a cidadania.

Sete anos após o início do projecto, o material apresentado evidencia a importância de os professores "fixarem" as suas experiências em produtos editados. ::

Maria José Martins



Laboratório Virtual de Ciência

Silvério Prates (coord. científica)
e Francisco Pacheco (coord. pedagógica)

Direcção-Geral de Inovação e Desenvolv. Curricular, 2007

Este CD-Rom, destinado essencialmente ao 1.º ciclo do ensino básico, parte da convicção de que a experimentação e a observação são essenciais na aprendizagem das ciências. Esta aplicação mostra quanto é fácil realizar experiências simples relacionadas com o estudo do meio físico, tornando apelativos os conteúdos, e despertar assim nas crianças e jovens o interesse pelas ciências

São exploradas sete áreas da ciência, onde cada uma das experiências é apresentada em detalhe e explicada a construção dos materiais necessários a cada uma.

Existe ainda a possibilidade de imprimir todos os protocolos experimentais, sendo que os materiais necessários são bastante acessíveis, não apenas às escolas mas também às crianças e aos docentes que pretendam realizar aquelas experiências fora do meio escolar.

Acresce que, num "laboratório virtual", as crianças e os jovens podem realizar as experiências as vezes que quiserem (de forma autónoma e interactiva), em alternância com a experimentação em contexto real, conseguindo, assim, rever e repetir o essencial dos princípios e dos processos experimentais a estudar.

A aplicação também contempla uma secção de jogos, onde os alunos são desafiados a responder a perguntas que envolvem as actividades realizadas. O CD-Rom apresenta ainda alguns vídeos explicativos de fenómenos físico-químicos simples, visando o desenvolvimento do gosto por ir mais além na descoberta e na construção do conhecimento.

Este CD-Rom é uma produção da Associação de Profissionais de Educação do Norte Alentejo (APE.NA), e foi distribuído a todas as sedes de agrupamento pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. ::

João Saltão
Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

sites



PANWAPA: onde são os miúdos que fazem o mundo

www.panwapa.com

Sesame Workshop, 2007

A palavra "panwapa" significa, na língua tshiluba, falada na Republica Democrática do Congo, "aqui nesta terra".

A "Ilha Panwapa" deste projecto multimédia é uma ilha flutuante que viaja pelos cinco oceanos do mundo. Toda a acção se passa nesta ilha, que pode estar aqui ou em qualquer parte, e cujos habitantes são, assim, cidadãos da comunidade global, isto é, cidadãos do mundo.

O projecto Panwapa visa ajudar a educar crianças para que sejam cidadãos solidários e empenhados nas suas famílias, nas suas comunidades, nos seus países, no planeta Terra. Assenta num dispositivo multimédia global que usa materiais *online* em vídeo e impressos, construídos com base em investigações educacionais e orientados por objectivos pedagógicos apropriados a crianças dos quatro aos sete anos, centrados em competências sociais como o reconhecimento do mundo mais vasto em que vivemos; a compreensão das relações entre as questões locais, nacionais e globais; a consciência das suas acções e do seu impacto nos outros, assumindo responsabilidades e procurando formas de contribuir para um mundo melhor; a participação activa na comunidade, agindo para resolver problemas e conseguir melhorias para todos; a compreensão e respeito pelas semelhanças e diferenças entre todos os povos do mundo; e a compreensão e reacção às disparidades económicas e às injustiças sociais.

Os miúdos de Panwapa tomam, assim, consciência das possibilidades de mudança no mundo e da responsabilidade de cada um contribuir para essa mudança.

Está acessível em inglês, espanhol, árabe, japonês e mandarim. ::

MEBS

À descoberta das origens do cinema

A Cinemateca Júnior é um lugar muito especial, um lugar mágico onde, a brincar, se descobrem as origens do cinema. Das lanternas mágicas ao cinematógrafo de Lumière, de espectáculos de sombras e luz a réplicas de objectos da época do pré-cinema, tudo está disponível para observar, experimentar e manipular. Foi o que aconteceu com as crianças do 2.º ano da EBI Duarte Pacheco.

Texto de Teresa Fonseca
Fotografia de Henrique Bento



Bem no centro de Lisboa, ali mesmo na Praça dos Restauradores foi instalada a Cinemateca Júnior. O espaço escolhido foi o velho Salão Foz, uma sala de cinema construída, em 1908, na antiga capela do palácio com o mesmo nome – a mais luxuosa de Lisboa à época.

A belíssima sala de cinema dos inícios do século XX mantém-se intacta, enquanto todo o espaço circundante foi remodelado – o *hall* de entrada, o *foyer*, a galeria, a sala dos espelhos e os bastidores – de modo a receber todo o património da Cinemateca, disponibilizando-o às crianças e jovens numa exposição didáctica, lúdica e interactiva.

É no *hall* de entrada que começa a aventura com velhinhas câmaras de filmar, maquetas dos primeiros truques de cinema e a imagem do filme de Méliès *Viagem à lua*, realizado em 1902, a darem as boas-vindas aos visitantes.

A exposição permite fazer uma viagem através do tempo, indo das lanternas mágicas ao cinematógrafo de Lumière, deliciando-se os visitantes com espectáculos de sombras e luz, com imagens que se animam e interagindo com réplicas de objectos que contribuíram de forma significativa para a descoberta do cinema. Toda esta viagem dá às crianças e jovens a possibilidade de ficarem a conhecer o funcionamento e a importância histórica de inventos que desde o século XVIII permitem animar imagens, através da ilusão do movimento.

A Cinemateca Júnior organiza diversas actividades, com programas específicos para as escolas, que vão desde visitas guiadas à exposição de pré-cinema, adaptadas ao nível etário das crianças e jovens, passando por sessões de cinema, até à dinamização de diversos ateliers.

Para marcação de visitas de estudo, as escolas interessadas devem contactar a Cinemateca Júnior através dos telefones 213 462 157 / 213 476 129 ou pelo e-mail cinemateca.junior@cinemateca.pt



AO ENCONTRO DA MAGIA DAS SALAS DE CINEMA EM CINCO ETAPAS

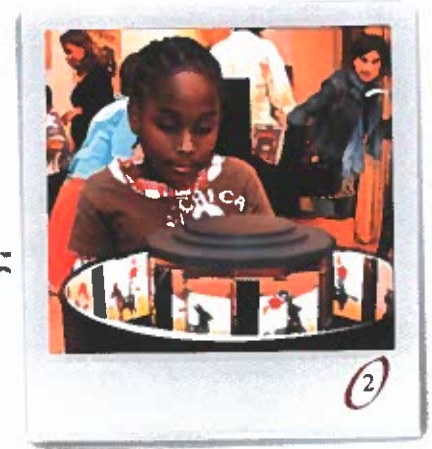
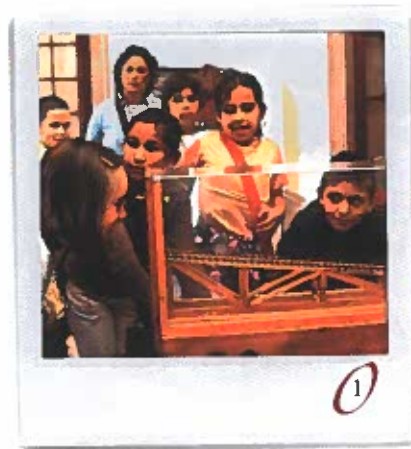
Aproxima-se um grupo de gente, gente de palmo e meio, alunos do 2.º ano da EBI Duarte Pacheco, integrada no Agrupamento das Olaias, em Lisboa. Vêm acompanhados pela professora Teresa Franco, uma amante e frequentadora da Cinemateca Portuguesa, que nos diz: "Tive conhecimento da inauguração da Cinemateca Júnior pelo folheto de divulgação e, de imediato, achei que não podia deixar de trazer os meus alunos." Aliás, Teresa Franco conseguiu de tal modo contagiar os seus colegas de escola que estes vêm com as suas turmas fazer a mesma visita de estudo.

As crianças, entusiasmadas, sentam-se no *hall* de entrada e ouvem, atentas, as primeiras explicações das monitoras Teresa Parreira, Neva Cerantola, Simona Fina e Mariana Ribeiro. Falaram de objectos de épocas anteriores ao cinema, de séculos atrás, de imagens em movimento, da magia do cinema...

1. Truques e mais truques...

É precisamente no *hall* de entrada, montra da Cinemateca Júnior, que as crianças estabelecem o primeiro contacto com este local mágico. As monitoras apresentam-lhes os primeiros objectos da exposição, chamando a atenção para um muito especial – o truque de Méliès para o zoom. Mexem e tornam a mexer até perceberem como tudo funciona. Respondem entusiasmados às questões colocadas por Teresa Parreira sobre a relação entre a dimensão do boneco que existe na maquete e a distância a que ele se encontra do local de visionamento. Lara não desarma e mantém-se próxima da maquete respondendo prontamente às questões.

As crianças vão meter mãos à obra e construir um daqueles aparelhos de nome difícil que estiveram a experimentar.



Mas novos truques os aguardam! Encontram agora um tambor que roda... espreitam pelas ranhuras e Andreia exclama: "O pássaro está a voar!". Ruben, mostrando ser conhecedor da matéria, afirma: "Eu sei como isto se faz!". Agora Neva Cerantola orienta as descobertas das crianças, propondo-lhes que olhem pela parte de cima do tambor e observem o que se encontra no seu interior. Então Diogo diz: "Há vários pássaros, todos diferentes". Andreia acrescenta: "Quando roda, é que parece só um a voar!". Ruben não desiste de explicar o processo e, no fim, conclui: "Isto é um truque...".

2. Imagens que se animam...

A viagem continua. As crianças entram no espaço do antigo *foyer*. Aí vão conhecer e brincar com objectos inventados em épocas anteriores ao nascimento do cinema. Objectos estes que, ao animarem imagens, permitindo criar ficções a partir da ilusão de movimento, foram dando os seus contributos para a invenção do cinema.

Desde a lanterna mágica com os seus vidros coloridos, as vistas ópticas, não esquecendo os espectáculos de sombras, aos diversos aparelhos de ilusão óptica – são tantos e com nomes tão difíceis para esta gente pequena – tudo isto está à disposição das crianças para que estas possam observar, manipular e perceber o funcionamento de cada objecto. Perante o fenaquistoscópio, o zootrópio, o taumatrópio ou o praxinoscópio, a agitação é grande e todos querem experimentar, olhar, mexer e talvez construir!

É neste espaço que se percebe o que à partida poderia parecer elevado: o número de monitoras que acompanham a visita. Assim que se inicia o percurso no "foyer", as solicitações para fazer perguntas e esclarecer dúvidas são tantas que elas não têm mãos a medir para atender todas as crianças.

3. Mãos à obra...

É mesmo verdade! As crianças vão meter mãos à obra e construir um daqueles aparelhos de nome difícil que estiveram a experimentar. Vai ser um taumatrópio. Vão desenhar, recortar, colar, furar e colocar fios para fazerem os seus próprios objectos de ilusão óptica.

As monitoras, junto das mesas onde as crianças vão trabalhar, distribuem uma folha de papel onde estão desenhados dois círculos e dão as instruções para a construção do taumatrópio, alertando para a necessidade de relacionarem o desenho de um dos círculos com o do outro.

Todas as crianças começam a trabalhar e, entusiasmadas, vão dizendo umas às outras o que vão desenhar. Ruben afirma: "Eu vou desenhar um aquário e peixinhos!". Por seu lado, Deepika acrescenta: "Eu cá vou desenhar um vaso e uma flor!". Cristina diz: "Eu também tenho um vaso e uma flor, mas juntei passarinhos!". "Eu cá fiz uma árvore de Natal e uma estrela. Quero colocar a estrela no cimo da árvore!", exclama, muito satisfeita, Lara.



3



4



5

As monitoras vão circulando pelo espaço do atelier para apoiar cada uma das crianças. Teresa Parreira, encantada com o trabalho final do Rafael, diz a certa altura: "A abelha está mesmo em cima da flor! Está giríssimo!" Simona Fino, visivelmente satisfeita com os resultados do atelier, pergunta: "Então, vão fazer mais em casa?". Diogo responde de imediato: "Vamos é fazer na escola!". "Vamos, pois!", acrescenta a professora Teresa Franco. Chegou a altura de terminar o trabalho, guardar o taumatrópio que construíram junto dos materiais que as monitoras lhes ofereceram numa pasta extremamente apelativa.

4. As primeiras exposições públicas...

E agora o cinematógrafo de Lumière! Todo o grupo se dirige para uma pequena sala – os bastidores, onde as crianças sentadas em almofadas assistem, como se tivessem viajado no tempo, até 1895, e no espaço até Paris, ao *Grand Café*, à primeira sessão pública e paga de cinema.

As crianças ficam, então, a saber quem são os irmãos Lumière, porque é que se lhes atribui o ponto de partida para aquilo que hoje conhecemos como sétima arte – forma de lazer colectiva – e como funcionava o célebre aparelho por eles inventado – o cinematógrafo.

A exibição dos filmes no pequeno ecrã vai dando lugar, por um lado a momentos de franca diversão e por outro a alguma reflexão sobre as diferenças entre essas primeiras fitas e as da actualidade. Surgem, assim, os comentários mais diversos, sendo difícil identificar as suas origens: "Os filmes não tinham cor, nem som!", "Naquela altura filmavam o que estava a acontecer, não havia truques!", "E as roupas eram diferentes..."; "Os filmes eram muito curtos!"... Os comentários das crianças vão sendo, de onde em onde, salpicados com afirmações das monitoras sobre os primórdios do cinema.

5. Frente ao ecrã da grande sala...

Chegadas à sala de cinema, lugar mágico onde tudo se transforma, onde se pode sonhar frente ao grande ecrã, as crianças, tal como gente crescida, sentam-se nas cadeiras e esperam em silêncio que comece a sessão.

As monitoras aproveitam o período inicial para dar a conhecer algumas profissões relacionadas com o cinema. As crianças aderem facilmente ao desafio de aprenderem mais sobre a sétima arte. Mariana Ribeiro fala da muita gente que trabalha no cinema, do que fazem e da importância daquilo que fazem.

É a vez de entrar o projeccionista para o espectáculo começar. Dá-se início à exibição da primeira de quatro animações que vão ser projectadas. As crianças, no escuro, riem, fazem alguns comentários e mantêm-se atentas às várias fitas que estão a passar.

Eis que surge a última animação no ecrã: "A pantera cor-de-rosa". Começa alguma agitação. Ouvem-se novos comentários: "Olha, a pantera cor-de-rosa!"; "Eu gosto muito!"; "Eu nunca vi..." E assim termina a sessão de cinema, a sala fica vazia, as crianças descem as escadas e vão comentando tudo aquilo a que assistiram. Ouve-se ao longe: "Uma sala de cinema assim tão antiga nunca tinha visto." ::

A INTERNET, OS JOVENS E A SEGURANÇA

Os jovens devem ser orientados pelos pais e professores para usarem a Internet de forma responsável. Cabe à escola educar com a Internet e para a Internet, desenvolvendo a utilização crítica, segura e esclarecida da mesma. Graças à Internet produziu-se e divulgou-se mais informação nos últimos 30 anos do que em todos os séculos anteriores.

Texto de Jorge Borges
CRIE - Equipa de Missão
Computadores.
Redes e Internet na Escola.

A Internet está em todo o lado. Na rua, no emprego, em casa, na escola. A banda larga e a massificação da sua utilização obrigam a um plano de acção por parte dos educadores. Os investimentos nesta área, por parte dos governos, são cada vez mais avultados, procurando a um tempo melhorar a prestação de serviços, facilitar a vida ao cidadão e reduzir custos.

Urge promover a utilização segura e responsável das tecnologias de informação e comunicação. Um papel importante que, para ter sucesso, terá que ser cada vez mais partilhado pelas escolas (professores) e os pais/en-carregados de educação. Isto porque, por um lado, os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos e, por outro, porque o eventual uso abusivo e perigoso da Internet tende a ocorrer mais frequentemente em casa, do que na escola.

Os jovens são atraídos pelo novo, pelo que aprendem e utilizam facilmente as tecnologias de informação e comunicação. Mas a imaturidade e a curiosidade podem gerar graves situações de risco de que não se apercebem, levando-os a aderir facilmente a conteúdos relacionados com pornografia ou actividades de carácter transgressor. O procedimento natural do jovem passa por evitar o controlo total dos pais ou dos professores, estabelecer relações com pessoas alheias ao círculo familiar, por não compreender nem reconhecer os riscos que corre quando estabelece contacto com estranhos.



SINAIS DE ALERTA

Os educadores, sobretudo os pais, têm de estar atentos a uma série de sinais no comportamento dos filhos que passam muito tempo a usar a Internet, especialmente à noite. Devem verificar se recebem, ou fazem, chamadas telefónicas de, ou para, pessoas desconhecidas; se recebem cartas, presentes, de origem duvidosa; se desligam o computador ou rapidamente mudam de página, quando os pais entram no quarto; se se isolam da família, ou se armazenam conteúdos impróprios no computador.

Sobretudo no sentido da prevenção, os pais deverão acompanhar os filhos na utilização do computador e da Internet, devendo colocar o computador que o filho utiliza num local da casa acessível a todos e estarem atentos aos *sites* visitados. Para que isto aconteça sem conflitos, os pais têm de ser sinceros e explicarem de forma franca a razão pela qual o fazem.

Os jovens devem ser orientados para usarem a Internet de forma responsável e perceberem que há actividades com muito mais interesse do que algumas salas de conversa (*chat*) e fóruns.

O PAPEL DA ESCOLA

Neste campo, os pais podem e têm de ver a sua acção reforçada pela escola e vice-versa. Os professores devem promover o uso educativo do computador e da Internet. Os jovens têm de se habituar a usar esta nova ferramenta,

de forma transversal, nas actividades escolares. Isto implica, por parte dos professores, o domínio de novos saberes e uma atitude de aceitação em relação à tecnologia, sob pena de a escola não cumprir integralmente a sua missão. A escola deve educar com a Internet e para a Internet, desenvolvendo a utilização crítica, segura e esclarecida da mesma.

OS PERIGOS

Os jovens devem ser alertados para o perigo de fazerem amizades com pessoas que tenham conhecido através da Internet, de enviarem fotografias suas a pessoas que não conheçam pessoalmente ou de darem informação pessoal que sirva para os identificar, bem como de fazerem *download* de fotografias de uma fonte desconhecida.

Em caso de alarme os pais devem conversar com os filhos sobre as suas suspeitas, explicando-lhes as razões das suas preocupações, informando-os, nomeadamente, do perigo que constituem os aliciadores sexuais.

Temos de tomar consciência de que o maior perigo da Internet é o de que só vejamos os perigos e não os benefícios e que por isso não a usemos. Os benefícios são enormes, tendo-se produzido e divulgado mais informação nos últimos 30 anos do que em todos os séculos anteriores... É, em suma, a maior fonte de informação do mundo! ::

Os professores devem promover o uso educativo do computador e da Internet.

No Ministério da Educação, a DGIDC/CRIE participa no consórcio Internet Segura (<http://www.internetsegura.pt/>), liderado pela Agência para a Sociedade do Conhecimento (UMIC) e que conta com o envolvimento da Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN) e da Microsoft. No âmbito deste projecto Internet Segura, a DGIDC/CRIE dá continuidade ao projecto SeguraNet (<http://www.seguranet.pt/>) que tem por objectivo principal sensibilizar pais e professores no sentido da promoção, nas crianças e nos jovens, da utilização da Internet de uma forma crítica, esclarecida e segura. Este consórcio, em colaboração com a Polícia Judiciária, disponibiliza já a Linha Alerta (<http://linhaalerta.internetsegura.pt/>) que permite a denúncia de conteúdos ilegais. Um bom sítio, com muita informação complementar sobre este tema é: <http://www.miudossegurosna.net/>

Do Desenho ao Design

Texto do Centro Português de Design
Fotografia de Pieter Hendrikse

Em casa, na escola ou na cidade onde vivemos, usamos diariamente um vasto número de utensílios que contribuem para nos facilitar a vida e que são o resultado de um processo de utilização do desenho com o qual o homem veio, ao longo dos séculos, transformando o “mundo natural” num “mundo de objectos”.

Esses objectos nascem para responder a necessidades ou aspirações do homem e são criados a partir dos recursos que a natureza lhe oferece e da sua capacidade para transformar as coisas, com métodos de trabalho que ele entende e domina.

Neste processo complexo de imaginar um objecto e de fazê-lo, o homem dispõe de um meio precioso que o ajuda a pensar – o desenho.

Ao desenho em que se define com rigor um determinado objecto e o modo de o produzir chamamos *design*.

No entanto, o *design* acrescenta ao desenho algo de novo: uma intenção de imaginar e realizar soluções para problemas concretos, que podem ser muito diversos.

A procura de soluções, mesmo para problemas simples, implica que se estude em pormenor cada fase do processo para a obtenção do resultado que se pretende atingir.

Mais recentemente, as preocupações com o conforto das pessoas tiveram bastante impacto, permitindo o desenvolvimento de disciplinas novas – como a ergonomia e a antropometria – que corrigiram muitas incorrecções das actividades quotidianas.

O *design* tem colaborado com todos os ramos da ciência e da arte, contribuindo para o desenvolvimento das sociedades, da economia e para a qualidade de vida.

O *design* não é uma actividade recente, pois foi praticado ao longo de milénios em todas as partes do mundo de forma intuitiva mas admirável.

No entanto, só com a chegada da Era Industrial e de todas as outras que lhe sucederam, foi possível produzir muitos e diferentes objectos, em grande quantidade e com menos esforço.

O artesanato deu lugar à indústria. O desenho deu lugar ao *design*.

Nunca é demais falar de bons projectos. A fotografia mostra o 'bidão roda', da autoria dos irmãos sul-africanos Hans e Pieter Hendrikse, que mudou a vida de milhares de pessoas com necessidade de água potável e que, para a obterem, fazem percursos diários de vários quilómetros, sob um sol abrasador, improvisando contentores. Foi a pensar na forma de libertar milhares de africanos desta tarefa, quase de escravatura, que surgiu o “Q drum”, em 1994, no Zimbabué. Com um buraco ao centro para se poder passar uma corda e fazer rodar o bidão, esse trabalho está bastante simplificado.



Sugestão de actividades:

As actividades sugeridas pretendem uma exploração multifacetada do design, ficando ao critério do professor a sua adequação ao nível de escolaridade dos alunos.

1. Mostre a fotografia aos alunos e coloque-lhes as seguintes questões:
 - Em que parte do mundo pensam que foi tirada esta fotografia? Porquê?
 - Porque acham que estão tantos recipientes em fila?
 - Não se vêem adultos nesta imagem? Porque será?
 - Acham que a criança que está a puxar o cilindro está a brincar?
 - No cilindro há uma peça azul? Para que servirá?
 - Que poderá transportar o cilindro?
 - Quais as vantagens deste processo de transporte?
2. Proponha aos alunos que, para melhor compreenderem a importância desta invenção, consultem o site <http://www.qdrum.co.za/>, onde podem encontrar informação sobre:
 - Características técnicas, dimensões do objecto e matéria-prima utilizada;
 - Dados estatísticos sobre a percentagem de população com água canalizada em África, em 1990 e 2000.
3. Peça aos alunos que escolham um objecto e o desenhem com uma forma que considerem mais adequada à sua função.