



EMOÇÕES, ARTES E INTERVENÇÃO

ABORDAGENS COLABORATIVAS E PARTICIPAÇÃO EM ESPAÇOS EDUCATIVOS

Jenny Sousa
Maria João Santos
Lúcia Grave Magueta
Maria de São Pedro Lopes
Leonel Brites
Coord.

EMOÇÕES, ARTES E INTERVENÇÃO — ABORDAGENS COLABORATIVAS E PARTICIPAÇÃO EM ESPAÇOS EDUCATIVOS

COORDENADORES

Jenny Sousa (CICS.NOVA, IPLeiria, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

Maria João Santos (CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, CIEC)

Lúcia Grave Magueta (CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

Maria de São Pedro Lopes (CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

Leonel Brites (ESECS, Politécnico de Leiria, CEIS20 – Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX)

Todos os direitos reservados

EDITOR

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.

Avenida Emídio Navarro, 81, 3D – 3000-151 Coimbra

Tel.: 239 851 904 · Fax: 239 851 901

www.almedina.net · editora@almedina.net

REVISÃO

Maria Lobo

REVISÃO CIENTÍFICA

Esta edição foi sujeita a revisão científica por pares:

Luis Barbeiro (ESECS – Instituto Politécnico de Leiria); Eva Navarro (Universidad de Valladolid); Ana Maria Porto Castro (Departamento de Pedagogia e Didática – Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela); Graça Seco (ESECS -Instituto Politécnico de Leiria); Maria José Gamboa (ESECS -Instituto Politécnico de Leiria);

Susana Custódio (ESSLei – Instituto Politécnico de Leiria); Inês Conde (ESECS -Instituto Politécnico de Leiria); Catarina Menezes (ESECS -Instituto Politécnico de Leiria); Teresa Mendes (ESE – Instituto Politécnico de Portalegre); Sílvia Pinto (ESECS – Instituto Politécnico de Leiria); Dina Alves (ESECS -Instituto Politécnico de Leiria)

CAPA

Leonel Brites

PAGINAÇÃO

João Jegundo

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Europress - Indústria Gráfica

outubro 2024

DEPÓSITO LEGAL

538756/24

ISBN

978-989-40-2261-9

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref^o UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.



Os dados e as opiniões inseridos na presente publicação são da exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autor(es).

Toda a reprodução desta obra, por fotocópia ou outro qualquer processo, sem prévia autorização escrita do Editor, é ilícita e passível de procedimento judicial contra o infrator.



GRUPOALMEDINA

ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA	11
NUEVAS CORPOREIDADES EN LA VEJEZ — UNA MIRADA A TRAVÉS DE LA DANZA CREATIVA EN EL CONVENTO	13
<i>Maria Fernanda Motato Valência / Sandrina Milhano / Clara Leão</i>	
ATOS E AFECTOS — ELEMENTOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL	27
<i>Ana Judite de Oliveira Medeiros</i>	
A RELAÇÃO PESSOAL COM A ESCRITA COMO PERSPETIVA INTEGRADORA DAS VIVÊNCIAS PESSOAIS E ACADÉMICAS COM A LÍNGUA	39
<i>Inês Cardoso / André Matias</i>	
CADERNOS DE ARTISTA — REPERTÓRIOS, SIGNOS E SIGNIFICADOS CULTURAIS	67
<i>Lúcia Grave Magueta / William Cantú / Jenny Gil Sousa</i>	
A LITERATURA PARA A INFÂNCIA COMO ARTE E EMOÇÃO — EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS TRANSVERSAIS	83
<i>Cristina Nobre</i>	

BRINCAR COM OS SONS — UMA VIAGEM FONOLÓGICA NO JARDIM DE INFÂNCIA.....	99
<i>Rita Simas Bonança</i>	
COMPOSIÇÕES DE APRENDIZAGEM NO PRÉ-ESCOLAR — O BRINQUEDO, O LIVRO E O REAL.....	119
<i>Leandra Cordeiro / Telma Sousa / Bárbara Martinho</i>	
<i>Filipa Marques / Conceição Mendes</i>	
PERCEÇÃO DO IMPACTE DO PROGRAMA UBUNTU EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR.....	135
<i>Carolina Miguel da Graça Henriques / Patrícia Carina Domingues Frade</i>	
AS CRIANÇAS DEVEM SER OUVIDAS — ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS CRIANÇAS NUM PROJETO ESCOLAR	155
<i>Sara Margarida Rufino Santos Henriques / Maria João Sousa Santos</i>	
EM TORNO DO IMAGINÁRIO «DO LAPEDO A SANTA EUFÉMIA» — EXPERIÊNCIAS CRIATIVAS COM A COMUNIDADE.....	177
<i>Sofia Teixeira / Sandrina Milhano / Clara Leão</i>	
TEMPO SEM TEMPO — A ARTE COMO FORMA DE SENTIR, PENSAR E CAMINHAR EM INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA.....	191
<i>Mariana Craveiro / Irene Cortesão</i>	
ARTE, EDUCAÇÃO E EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES — PROJETO DE ANIMAÇÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	211
<i>Fabiana Silva / Catarina Mangas</i>	
ROLE-PLAY E BEM-ESTAR PSICOLÓGICO NO ENSINO SUPERIOR — RELATO DE EXPERIÊNCIA EDUCATIVA	229
<i>Rute F. Meneses</i>	
O TRABALHO CORAL AMADOR — A LIDERANÇA COMO ESTRATÉGIA PSICOSSOCIAL.....	245
<i>Pedro Razzante Vaccari</i>	

ÍNDICE

A ARTETERAPIA NO LUTO E NOS CUIDADOS PALIATIVOS	263
<i>Graça Duarte / Telma Alves</i>	
DIÁLOGOS INTERTEXTUAIS NAS ARTES — PERCURSOS DE MEDIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO BÁSICO.....	283
<i>Pedro Balau Custódio</i>	
COLABORAÇÃO E PARTICIPAÇÃO EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES — O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DO TERCEIRO SETOR NO BRASIL.....	301
<i>Eliana Perez Gonçalves de Moura</i>	

A RELAÇÃO PESSOAL COM A ESCRITA COMO PERSPETIVA INTEGRADORA DAS VIVÊNCIAS PESSOAIS E ACADÉMICAS COM A LÍNGUA

Inês Cardoso

Escola Superior de Educação — Instituto Politécnico de Santarém;
Centro de Investigação em Qualidade de Vida — CIEQV/*Life Quality Research Centre*

André Matias

Escola Secundária Eça de Queirós, Póvoa de Varzim

**A espantosa realidade das coisas
É a minha descoberta de todos os dias.**

Cada coisa é o que é,
E é difícil explicar a alguém quanto isso me alegra,
E quanto isso me basta.

Alberto Caeiro, *Poemas Inconjuntos*¹ [negrito nosso]

Resumo: No contexto contemporâneo de acelerada transformação e enormes desafios que ao ensino se colocam, encetamos, justamente, por problematizar o modo como uma sociedade *líquida* reivindica uma atuação didática que, em posicionamento crítico e ativo, refunde a *relação dos sujeitos com o saber* — neste caso, a *língua* e a *escrita* — e reclame o(s) seu(s) *sentido(s)*. Tratando-se o público-alvo em apreço de futuros educadores de infância e professores dos primeiros seis anos

¹ Pessoa, F. (2019). *Obra Completa de Alberto Caeiro*. Tinta da China.

de escolaridade, urge uma didática da língua que, efetivamente, convoque uma (re)construção de sujeitos leitores e escritores, mais conscientes dos processos escriturais em diversos contextos, complexidade a que se alia o poder pessoal e social da escrita; em suma, mais intervenientes na sua *relação com a escrita*. Daremos conta, pois, das bases teóricas e metodológicas que nos levam a implementar um programa de leituras e escritas que aliem a vertente identitária à epistémica e do qual destacamos o *kit metafórico*. Esta ferramenta pedagógica dá-nos já indícios de proporcionar uma trajetória vital e emotiva, restauradora da Memória, acomodando as hesitações e decisões próprias do processo escritural, aprendizagens e saberes, gerando contextos de criação de pensamento e inteligência metafóricos e socioemocionais e momentos (auto)reflexivos que permitem interpretar a Vida poliedricamente.

Palavras-chave: Didática da Língua; Escrita; *Kit Metafórico*; Leitura; Relação com a Escrita.

Introdução

O ensino — superior e não superior — vive uma época de grandes desafios num mundo em constante transformação: um corpo discente cada vez mais diverso, com origens e expectativas distintas; saberes científicos em contínua atualização e interconexão; integração de novas tecnologias e multiplicidade de ambientes de aprendizagem, para referir apenas alguns. Perante esta realidade mutável, urge nunca abdicar de salvaguardar o papel das instituições de ensino, em particular do ensino superior (ES), como centro de pensamento, reflexão e (re)construção de conhecimento. Com uma atualidade acutilante, invocamos António Nóvoa quando, já numa entrevista no ano de 2000, falava de uma «mudança» que ocorria na ideia que se tinha de universidade, sobretudo por se reconhecer que o conhecimento já não estava só na universidade. Assim, defendia que, para enfrentar tal mudança,

(...) as universidades vão progressivamente conceder uma maior atenção aos processos de acompanhamento dos alunos, através de formas de orientação e tutoria, de aconselhamento e integração dos alunos em grupos de pesquisa.

Será esse conjunto de atividades pedagógicas e científicas, e não as “aulas” propriamente ditas, que definirá a Universidade do futuro. (Nóvoa, 2000, p. 132).

De facto, a universidade existe num mundo com um acesso ainda mais massificado à informação e a tentação para se igualar a outras entidades, disponibilizando «lições acessíveis» pelas facilidades tecnológicas, não será, certamente, abonatória da sua missão diferenciadora. Com efeito, o valor da universidade está na sua diferença (Nóvoa, 2024). Nesta linha, advogamos a necessidade premente de reconstrução das relações com o conhecimento. Nunca como hoje houve tantas formas de organizar o trabalho de ensino-aprendizagem, em múltiplos ambientes; talvez por isso mesmo os debates pedagógicos se façam tão necessários para uma consciencialização de que os modos de atuação pedagógico-didáticos podem ser determinantes para uma relação pedagógica que funde e contribua para reconstruir relações mais produtivas com os saberes e com as pessoas.

A atuação que pretendemos descrever e discutir insere-se, justamente, no ES — politécnico —, fundando-se nos pressupostos anteriores e posicionando-se no campo da Didática da Língua. Ora tal significa que, sendo o domínio da língua — neste caso, em contexto académico — absolutamente determinante do (in)sucesso académico e sendo, ademais, a língua objeto de saber científico conducente a um saber didático, consideramos que o acompanhamento dos estudantes, como já mencionava António Nóvoa há mais de 20 anos, é, nesta área do saber também, e de modo muito particular, fundamental para nutrir a relação pedagógica que possa conduzir a que os sujeitos se sintam utentes seguros da (sua) língua, desencadear verdadeiras aprendizagens, inclusive aprender a aprender, numa atitude indagativa que busque informação fidedigna, alicerce de uma construção de saber que é individual, mas também coletiva.

Assumindo a área da Didática na sua natureza poliédrica, consideramos eixos estruturadores da nossa didática investigativa e prática os seguintes: sujeitos, textos e contextos (Cardoso, 2009). Em matéria de sujeitos, estão em causa futuros professores/educadores — que aprendem, que escrevem, que se relacionam com os objetos de saber e a eles (não) atribuem sentido(s) (Canário, 2008; Cardoso & Pereira, 2015). Temos construído conhecimento particularmente sobre a relação dos estudantes com a escrita (Cardoso &

Pereira, 2015) — a que produzem por injunção professoral e aquela que é movida por sua livre iniciativa —, e a relação com os saberes escolares (Charlot, 2008), nomeadamente com as línguas, particularmente português como língua materna ou não materna. No fundo, um conhecimento sobre fenómenos instáveis e dinâmicos que acompanha as nossas programações e intervenções didáticas no ensino e na Didática do Português. Esta dimensão da «relação com» não ignora a compreensão dos processos de escrita dos sujeitos, a qual não se compadece somente com a descrição de operações cognitivas, mas estabelece pontes com as dimensões individuais e sociais da linguagem escrita com que o sujeito contacta, o que nos transporta para a consideração da escrita como fenómeno que ultrapassa, largamente, a sala de aula (Cardoso, 2009). Assim, na medida da nossa consideração da escrita como prática sociocultural, construtora de identidades, e do nosso entendimento de que essa construção não pode ser alheada de formas de subjetivação e objetivação da linguagem escrita, forjadas em contextos escolares e extraescolares (Cardoso *et al.*, 2019), daremos passos para a compreensão de uma dada relação com a escrita, suscetível de ser incorporada numa lógica de ensino-aprendizagem que postule a defesa de valores verdadeiramente inclusivos (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022), reconhecendo que a inclusão se dá também através da relação com a língua de escolarização, em geral, e com a escrita, em particular — e isto não só na escolaridade obrigatória, mas também no ES, sobretudo na formação inicial de futuros educadores de infância e professores dos primeiros dois ciclos do ensino básico (CEB).

Os textos orais e escritos com que os sujeitos contactam (inclusivamente as produções multimodais), os textos que os sujeitos se sentem impelidos a construir, aqueles que são efetivamente capazes de construir e as suas características também têm feito parte do nosso percurso indagativo. Por um lado, a análise de textos que se podem constituir em referenciais de ensino e de aprendizagem por géneros textuais (não só escritos, mas também orais) (Coimbra *et al.*, 2019); por outro, a análise do que nos dizem os textos dos alunos em termos da sua *performance* escritural, a vários níveis e orientada por diferentes critérios metalinguísticos (Barbeiro *et al.*, 2022), mas sempre com o objetivo de essa análise ser: i) formativa para quem vai ensinar; ii) diagnóstica, a fim de melhor informar para a tomada de decisões no que respeita a opções pedagógico-didáticas a curto prazo; iii) elucidativa do

desenvolvimento dos sujeitos na produção escrita, com ilações relevantes para decisões curriculares.

Pela enunciação de contextos, quisemos, propositadamente, abranger várias lógicas epistemológicas: os contextos que dão vida aos textos e que informam a sua receção e a sua produção, nomeadamente a formação socio-histórica de géneros textuais reconhecíveis em dadas sociedades e esferas de atuação (Coutinho, 2013); os contextos de atuação dos sujeitos, o que inclui a formação de docentes. As considerações anteriores encaminham-nos, pois, para a assunção de um isomorfismo pedagógico (Niza, 2009) ou formativo em que, nas disciplinas de Didática do Português, temos procurado fazer os estudantes — futuros professores (diremos assim, genericamente) — vivenciarem experiências com as dimensões pessoais, sociais e processuais da escrita, atividades que pomos a hipótese de reconfigurarem a relação dos sujeitos com a leitura e a escrita e com o saber — a língua. Assim, propomo-nos apresentar e discutir modos de trabalho didático coerentes com os princípios enunciados, nomeadamente: aprendizagem e serviço (Ribeiro *et al.*, 2023); leituras e escritas livres (Cardoso *et al.*, 2019), de que destacamos o *kit metafórico* (Matias *et al.*, 2022), apresentado como material essencial para reabilitar uma relação essencial, pessoal e reflexiva com a língua, por via de uma escrita motivada identitariamente. Principiaremos, pois, por refletir sobre os contextos e sujeitos que motivam a nossa atuação, para uma incursão a seguir pelas bases teóricas e metodológicas do nosso ensino, as quais compreendem contributos multidisciplinares e que, tal como a noção integradora de *relação com a escrita* que propomos, terão o condão de contribuir para vermos o ser humano inteiro, restituindo-o a si e, à escola (ensino superior e não superior), a sua missão reinvestida de sentido.

Do contexto atual ao nosso contexto de intervenção — «emergências» para uma atuação pedagógica relevante

O nosso *hic et nunc*, a nossa circunstância está, de um modo direto e indireto, seduzida e agrilhetada por constantes solicitações ao indivíduo, oriundas de um imediato urgente e de um instantâneo quase esmagador. Neste contexto peculiar, aquelas que ainda nos são apresentadas como as

novas tecnologias vão esculpindo as mutações que se vão operando. Vivemos naquilo que já se cristalizou como designação: mundo VICA. Este mundo, esta circunstância e esta realidade caracterizada pela *volatilidade*, pela *incerteza*, pela *complexidade* e pela *ambiguidade* — eis a origem do acrônimo. Daqui decorre que todos os conceitos tenham como qualidade uma liquidez de fronteiras e de definição (Bauman, 2001), característica essa que acarreta consequências claras. Na verdade, face à celeridade e rapidez em que estamos mergulhados, o indivíduo está imerso numa vertigem de mudança, que o cansa, esgota e oprime. A precariedade não é apenas um conceito oriundo do mundo laboral, porquanto a realidade em si mesma é precária, obrigando a que o indivíduo tenha de estar num contínuo esforço de adaptação e atualização. Há uma circunstância pantanosa, que não permite que o tempo e o espaço sejam vividos, mas mais consumidos em voragem. Nessa obsessão compulsiva e permanente mudança, o Eu vê-se emaranhado nas suas constantes solicitações, numa teia, que o faz sentir-se ainda mais efêmero e vulnerável, fruto da falta de consolidação social e cultural, que esta liquidez vai fazendo desmoronar, havendo, não raras vezes, a ausência de alternativa para o que foi suplantado ou ultrapassado.

Heraclito de Éfeso defendia que *πάντα ρεῖ*, isto é, tudo flui, tudo é movimento. Contudo, esta fluidez que despesa a realidade num transitório sufocante não liberta, antes enclausura o indivíduo numa circunstância em que a obsolescência premeditada é a única ideia objetiva que vai resistindo. Para tal nos alerta Tolentino de Mendonça quando afirma que é «tão fácil idolatramos a pressa e a vertigem neste nosso tempo hipertecnológico e que tem o culto da instantaneidade, da simultaneidade e da eficácia» (Mendonça, 2021, p. 42). Como é óbvio, não sendo o único elemento causador, em muito contribui o avanço das tecnologias digitais, que vão impondo uma exigência sucessiva e constante.

Como vetor comum a muitas dessas mutações, para além da liquidez das fronteiras da (nossa) realidade, a utilidade plasmada na corriqueira pergunta «Para que serve?» tem esmagado numa não proficuidade e numa consequente perda de valia de áreas do saber como as Humanidades. Seguindo o razoado de Nuccio Ordine em *A Utilidade do Inútil* (2016), as Humanidades hoje estão condenadas a uma desvalorização, sendo ostracizadas face à sua suposta falta de aplicabilidade prática.

Vivemos numa presença alucinada, na qual somos obrigados a estar despertos e ativos, sem possibilidade ao repouso, ao descanso nem à contemplação. Como tal, o presente possível, em que é permitido ao indivíduo viver, está sem espessura, imerso em superficialidade. É nesse sentido que, catapultado pela vivência em ecrã, vai cultivando um enamoramento pela *irrelevância*, visto que somos chamados a responder a uma miríade de estímulos e solicitações, em diversas plataformas; destarte, o tempo exigido já não se satisfaz com a sua coincidência com o tempo real. Com isso, a existência e a «disponibilidade para» do Eu vão-se fragmentando e diluindo em questiúnculas e minudências, advindas de um microcosmos resultante da paradoxal globalização. De facto, somos convocados a ser multifacetados e, dentro deste contexto estrito da multifuncionalidade a que somos, sistematicamente, incitados, Clifford Nass (2009, como citado em Myslewski, 2009 e em Pennebaker, 2009) define perentoriamente os *multi-taskers* como enamorados da irrelevância: *they're suckers for irrelevancy*². Por irrelevância entendamos o óbvio: tudo aquilo que não tem relevo, isto é, sem interesse, sem valor, sem significado. Na verdade, na circunstância hodierna a que somos «convidados» a uma hiperestimulação de todos os sentidos continuamente, não cuidamos da realidade com o tempo que uma compreensão atenta e diligente de nós exige.

Por contraste, os processos cognitivos que a escrita e a leitura de nós demandam conferem-nos um retomar focado do tempo em nós e para nós. Entendamos aqui o conceito de «foco» no seu sentido mais profundo, diríamos, etimológico. «Foco» partilha a sua raiz com o vocábulo «fogo» (*focus*, *i*): era no centro da casa que estava o fogo e, por isso, era o local onde o sagrado era cultivado. Desse ponto irradiava a luz que ilumina, emana o calor que aquece a família; por antonomásia, *foco* é igualmente o ponto que organiza uma figura geométrica. Na verdade, ele é ponto para onde converge algo ou o ponto central de onde advém algo. Para que consigamos (re)focar(-nos), urge que a nossa ação seja relevante, para que possamos erguer-nos na liquidez que nos vai reduzindo à irrelevância. Nesse sentido, o que propomos nesta conceção e metodologia pedagógicas é um assumir de uma lentidão que se opõe à voracidade, escorados para tal na (re)visitação da Literatura e no ato de ler e escrever com vagar.

² Tradução nossa: «São uns idiotas à procura do irrelevante».

É neste enquadramento teórico que reclamamos, para este contexto, um conceito que se nos assevera de grande valia. Em *Elogio da Sede*, Tolentino Mendonça (2021) leva-nos a refletir para a pertinência da Literatura, apresentando-nos três pontos pelos quais ela é um instrumento de grande importância:

A literatura é, de facto, uma ferramenta sapiencial. Porventura estamos agora a perceber melhor que os escritores e os poetas são pertinentes mestres espirituais e que as obras literárias podem ser de enorme utilidade no nosso caminho de maturação interior. E isto porquê? — perguntamos. O teólogo Elmar Salmann recorda-nos três razões fundamentais: primeiro, a literatura consegue gerar-se como metáfora integral da vida nos seus vários planos (o seu objetivo é descrever a inteireza e não apenas esta ou aquela dimensão unívoca). (...) Segundo, a literatura dá-nos um conhecimento concreto, não conceptual (por exemplo, não demonstra, mostra, num claro esforço de desapropriação ideológica por fidelidade à existência em si mesma). (...) E terceiro, porque a literatura é um instrumento de precisão, como existem poucos, pois está à altura da singularidade, liberdade e tragicidade da vida (na verdade, consegue relatar o eu e o nós, o ardentemente pessoal e a aventura coletiva, mas também a graça e o pecado, o encontro e a solidão, a dor e a redenção). (Mendonça, 2021, p. 49).

Deste modo, adensando o aviso de Nuccio Ordine, que nos apela para visualizarmos a pertinência e a utilidade das Humanidades, *lato sensu*, e da Literatura em particular, vemos agora o cardeal português a dar ênfase à Literatura na sua versão prática e objetiva. A Literatura é, pois, um *device*, um dispositivo, que nos permite uma maior e melhor compreensão da circunstância e do Eu. Com efeito, na esteira de Tolentino Mendonça, a Literatura (e diremos nós, as Humanidades), num claro exercício interpretativo de interceção e interseção direto, indireto e oblíquo, exige e permite e dá azo a que se compreenda em liberdade analítica o contexto do qual o sujeito faz parte e que o influencia indelevelmente.

Nesta linha de ideias, pelas metodologias que apresentaremos, pretendemos propiciar a *inscrição* dos sujeitos que escrevem. Tal não é um simples ludismo de conceitos, na medida em que temos em consideração o conceito de *inscrição* proposto por José Gil (2007). Quando o filósofo português,

na sua obra *Portugal, Hoje — O Medo de Existir*, cria o conceito de *não-inscrição* para classificar um acontecimento que não acontece, na medida em que tal não fica inscrito nas pessoas ou na sociedade, compreendemos que o que (nos) vai acontecendo vai tendo a (in)consistência da espuma dos dias, das coisas que não se inscrevem verdadeiramente em nós. Falta espessura, falta volume, visto que o rápido consumo de informação não marca nem cria uma mutação real no indivíduo. Nesta lógica, é nossa pretensão implementar um método cuja velocidade patrocine um «pensamento-que-fique» (Matias *et al.*, 2022), dando oportunidade à (re)criação de conhecimento. Deste modo, a escrita e, concomitantemente, a leitura (longa), visto que impõem um ritmo desacelerado e não o da estonteante vertigem, propiciam o método de escrita que aplicamos e que permite que nos *inscrevamos* quando (nos) *escrevemos*.

Assim sendo, a leitura e a escrita propiciam momentos reflexivos que desembocam numa construção de conhecimento — antes de mais, da *relação pessoal com a escrita*, âncora de um ensino mais consentâneo com a sua complexidade e potência —, em ritmo mais pausado e propício para a compreensão da palavra e da ação que ela (pode) provoca(r). É esta noção integradora que apresentaremos seguidamente.

Dos sujeitos que (não) leem e escrevem e da sua relação com a escrita

A dificuldade e o bloqueio na escrita escolar que se observam numa tendência que parece crescer com o avanço da escolaridade (Cardoso *et al.*, 2019) já seriam, *per se*, suficientes para a consciencialização quer da complexidade dos processos de escrita quer da inerente complexidade do seu ensino e aprendizagem. Esta «resistência escritural» não augura, porém, o desempenho de cidadão crítico que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins *et al.*, 2017) preconiza em competências ligadas às linguagens e textos e informação e comunicação, pelo menos. Com efeito, a sociedade da informação (e da competição, mas, mormente, asseveraríamos, da necessária cooperação para soluções justas e sustentáveis) reclama um saber escrever para a vida escolar, rampa e garantia para a vida socioprofissional.

Sem podermos, contudo, referir-nos taxativamente às causas e efeitos de certas dificuldades e de atitudes comumente apontadas como responsáveis pelo insucesso na escrita, consideramos que a noção de *relação com a escrita*, conforme proposta por C. Barré-De Miniac (2000³), na senda da *relação com o saber*, identificada e caracterizada abundantemente por B. Charlot (1997), é suscetível de fornecer explicações e sugerir pistas válidas para equacionar didaticamente o trabalho sobre esta competência verbal, na medida em que a *relação com a escrita* é reconhecida como um lugar de interações complexas e evolutivas entre fatores afetivos, cognitivos, linguísticos e contextuais. Trata-se de um modelo plural de análise da noção de relação com a escrita, que se reclama, também, no tratamento de sintomas de «deficiência» na escrita, sejam de que ordem forem.

A escrita não é, como sabemos, uma atividade que resulta (só) de «inspiração»; antes mobiliza competências, por exemplo, ao nível da língua escrita, mas também atitudes, como a de decidir e se disponibilizar para escrever, pois o sujeito implica-se e compromete-se no ato de escrita. A competência de escrita — não só a mera inscrição gráfica/reprodução, mas sobretudo a produção escrita como ato de gerar texto (níveis estes diversos de competência escritural) — é o que nos interessa promover, dando a oportunidade de emergirem motivações e representações, mesmo as conflituais, que moldam a relação do Sujeito com a escrita e que são reveladoras do seu grau de «insegurança escritural» (Dabène, 1987).

Como já referimos, há fatores de diversa ordem que influenciam a produção textual, nomeadamente a situação de ação de linguagem. Segundo Jean-Paul Bronckart, é conveniente distinguir a *situação de ação de linguagem externa* — as características dos mundos formais (físicos, sociais, subjetivos) conforme descritas por uma comunidade — da *situação de ação de linguagem interna ou efetiva* — ou seja, as representações desses mesmos mundos, tal como o sujeito os interiorizou. Com base nesta distinção, «il faut admettre que c'est cette situation d'action intériorisée qui influe réellement sur la production d'un texte empirique» (Bronckart, 1996, p. 94)⁴.

³ Ver também obra mais recente — Barré-De Miniac, 2015.

⁴ Tradução nossa: «temos de admitir que é esta situação de ação interiorizada que realmente influencia a produção de um texto empírico».

Portanto, se é a forma como o sujeito interpreta as variáveis em jogo na produção escritural que determina, sobretudo, a produção textual, é exatamente o modo como o sujeito se posiciona face a essas variáveis escriturais que é preciso fazer emergir, estudar e debater — isto é, a relação do sujeito com a escrita, relação que é pluridimensional e que designa o conjunto de significações construídas a propósito da escrita, do seu ensino e aprendizagem e dos seus usos por aquele que escreve — significações singulares e/ou partilhadas pelo grupo social e/ou cultural.

Apesar de se ter em conta o carácter abrangente que caracteriza a relação com a escrita, nela destrinchamos diferentes elementos, fenómenos concretizáveis e observáveis: i) o investimento feito na escrita; ii) opiniões e atitudes relacionadas com a escrita; iii) concepções sobre a escrita e a sua aprendizagem e iv) modos de verbalização sobre a escrita. É sobre cada uma destas dimensões que nos pronunciaremos seguidamente, procurando não perder de vista o facto de que se articulam umas nas outras, caracterizando e matizando, de forma peculiar, a relação de cada pessoa com a escrita.

Globalmente, o investimento na escrita significa o interesse afetivo pela escrita, a quantidade de energia que a ela consagramos. Neste âmbito, devemos distinguir a força de investimento, isto é, a intensidade e frequência da prática de escrita, e o tipo de investimento — situações de escrita e tipos de texto a que os escreventes se dedicam. A ideia de uma força de investimento forte, média ou fraca na escrita estará, portanto, ligada à dedicação do sujeito à escrita, à medida da quantidade de vezes em que se investe a escrever. Nem sempre, no entanto, um fraco investimento denota rejeição pela escrita nem a rejeição da escrita em contextos escolares ou profissionais poderá equivaler sempre a um investimento fraco; na verdade, talvez esconda uma força significativa de investimento noutras escritas que o sujeito valoriza — extraescolares, livres —, força essa que não foi investida na escola.

As opiniões e as atitudes relacionadas com a escrita convocam as declarações e os comportamentos, podendo o «dizer» e o «fazer» estar ou não em consonância. De qualquer forma, enunciar uma opinião, seja qual for o interlocutor, é tomar posição e pode ser, também, de certo modo, um comportamento. Esta dimensão recobre, pois, o campo dos valores, dos sentimentos para com a escrita e seus usos, das vontades, julgamentos, expectativas para o sucesso escolar, social, profissional.

As concepções dos sujeitos sobre a escrita e a sua aprendizagem têm revelado algumas recorrências que se vêm cristalizando nas representações-obstáculo à aprendizagem da escrita escolar (Cardoso, 2009). De entre estas representações-obstáculo, estão a identificação da escrita com uma mera técnica de transcrição e de codificação — a exigência escolar de escrita sem a ensinar/discutir, como se ela brotasse de uma «síntese mágica» de saberes linguísticos, terá alguma responsabilidade nesta representação...; a escrita como reflexo de um pensamento já elaborado; a escrita como um dom inato ou como resultado de uma inspiração indomável.

O modo de verbalização sobre a escrita designa a forma como os sujeitos falam/escrevem sobre a escrita, como conseguem falar/escrever sobre a escrita, nomeadamente, sobre o ato (complexo) de escrever, sobre a aprendizagem da escrita e sobre as suas próprias práticas de (aprendizagem da) escrita. Esta dimensão pretende trazer a lume a verbalização dos sujeitos e perceber que dificuldades existem em falar dos procedimentos próprios da ordem do escritural. Neste âmbito, tem-se observado que, em regra, sobretudo às crianças, lhes faltam conhecimentos de metalinguagem que lhes permitam saber explicar mais os conteúdos escriturais do que os gestos (no sentido denotativo) que acompanham a produção escrita (Barbeiro *et al.*, 2022). Esta dimensão metacognitiva da relação com a escrita, predicada por uma fusão de questões de ordem cognitiva, social, cultural, é fulcral no progresso (processo) de aculturação do sujeito à produção escrita, sobretudo de um Indivíduo que também vai ser «professor de escrita».

Sabendo o que se sabe, então, da relação com a escrita, como não convocar esta noção para pavimentar o caminho da formação inicial de futuros educadores de infância e professores do 1.º ou do 2.º CEB em língua escrita? A unidade curricular (UC) de Introdução à Didática do Português (IDP), no 2.º ano da licenciatura em Educação Básica, pareceu-nos o *locus* ideal para criar condições de emergência da relação com a escrita. Para tal, e em coerência com o que expusemos, imperaria, em IDP:

- Considerar as vivências pessoais com a escrita e com a leitura, que à primeira tanto se liga, promovendo já uma desejável interação para além do lugar-comum de que «se escreve bem porque se lê muito»; é preciso, sim, perceber o que se lê, como se lê, isto é, como a leitura do texto é feita “com olhos de escrever” (Pereira & Cardoso, 2013b);

- Atenuar a «dualidade escritural» (Barré-De Miniac, Cros & Ruiz, 1993; Cardoso, 2009), os polos supramencionados, criando condições para serem verbalizadas representações-obstáculo; compreendê-las e burilá-las, para abrir caminho a mais consciência de si como escrevente e a uma maior autorregulação do processo de múltiplas escritas acadêmicas.

Dos textos livres no contexto de ensino superior: formando os futuros professores dos primeiros anos

Assim sendo, na UC supramencionada, combinamos situações de aprendizagem/elementos de avaliação que convocam escritas com diferentes funções. Enumeramos esses elementos para, seguidamente, explicarmos as leituras e escritas «livres» que os perpassam:

1. Questão inicial e final (teste individual) — 20% (nota mínima de 7,5 em 20)
2. Apresentação oral individual da bibliografia anotada (em grupo) — 15%
3. Assiduidade e participação — 10%
4. Aprendizagem em serviço (em grupo) — portefólio (30%) e interação oral (15%)
5. Leituras e escritas livres individuais — evidência escrita (5%) e tertúlias (5%)

O elemento n.º 1 pretende fazer os alunos convocarem as suas representações e saberes sobre o que será uma boa aula de Português — de oralidade, leitura/leitura literária, escrita ou gramática. Compreende cinco minutos de resposta espontânea e rápida, no início do semestre, e uma hora de resposta refletida e manuscrita (duas páginas, no máximo) no final, convocando experiências vividas na UC, leituras científicas realizadas, uma síntese das aprendizagens que os sujeitos aprendentes consideram mais significativas no âmbito do domínio de ensino da língua que lhes coube. A 2.ª componente de avaliação foca-se na oralidade, na animação de rodas de conversa, mas

radica numa boa tomada de notas de leituras académicas escolhidas pelos alunos de entre a bibliografia recomendada. São dadas orientações para todos estes processos. Como forma de promover a autorregulação de uma participação de qualidade (n.º 3), a tomada de notas é objeto explícito de intervenção: pela tomada de notas em tempo real, por alunos e pela professora, reabilitando um gesto crucial e fundador da construção coletiva de conhecimento que deve ocorrer numa aula que envolve e responsabiliza, de facto, os sujeitos pela sua aprendizagem.

A componente de «Aprendizagem e(m) Serviço» toma a designação de *ESExplica — «Linguas em Português»*⁵ — *Uma experiência de Aprendizagem em Serviço [ApS-LP]* e foi aplicada, pelo 2.º ano consecutivo, nas duas turmas de IDP, para além de uma turma de Português Língua Não Materna (PLNM) (3.º ano). Trata-se de um projeto integrado no domínio da Didática do Português e que institui um sistema de mentorias dentro e fora da escola para públicos identificados, combinando, pois, aprendizagem académica com o serviço à comunidade, por forma a que os/as estudantes se formem, pessoal e profissionalmente, a partir do trabalho com necessidades reais da comunidade.

Nesta metodologia são valorizadas: i) a participação ativa dos estudantes e dos membros da comunidade; ii) a promoção e transferibilidade dos conhecimentos, através do serviço à comunidade; iii) a reflexão sobre a experiência vivida. Este projeto procura responder à necessidade diagnosticada de apoio em/ensino da língua portuguesa a: a) estudantes provenientes dos PALOP; b) outros estudantes internacionais; e c) estudantes nacionais (no ensino superior e não superior). A identificação do público beneficiário é feita mediante consulta das coordenações de cursos na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESE|IPSantarém) e de entidades parceiras: Fundação Luiza Andaluz; Projeto Agir+; JRS Portugal — Serviço Jesuíta aos Refugiados; Núcleo de Promoção do Sucesso e Prevenção do Abandono — IPSantarém; Responsabilidade Social — IPSantarém; Centro de Apoio Pedagógico da ESE|IPSantarém; Centro de Línguas e Culturas da ESE|IPSantarém; Núcleo de Educação e Desenvolvimento — Escolas Transformadoras — ESE|IPSantarém.

⁵ Em homenagem a José Saramago, que disse «Não há uma língua portuguesa, há línguas em português», em depoimento para o documentário *Linguas, vidas em português*.

Procuramos, desta forma, promover a interação dos estudantes com este objetivo solidário, de benefício mútuo: os estudantes, no âmbito das suas disciplinas, desenvolvem conhecimentos sobre a Didática do Português a públicos diferenciados; os alunos beneficiários (crianças e adultos) granjeiam uma oportunidade de aprendizagem. A ApS-LP procura, assim, proporcionar uma aprendizagem experiencial da Didática do Português (como Língua Materna e Língua Não Materna), construindo e consolidando conhecimentos e valores, como a liderança e responsabilidade social, bem como a participação ativa e transferência de conhecimentos através do serviço à comunidade.

Em ApS-LP, os estudantes escrevem planificações, fundamentam-nas, fazem relatos reflexivos sobre o processo de planificação das sessões de mentorias e sobre a sua implementação. Os seus portefólios, cuja componente principal são os diários de bordo, com escritas individuais e de grupo, incluem ainda os materiais usados, adaptados, criados pelos grupos e ocasionam interação por escrito e presencial com a professora, em aula, trilhando, deste modo, os estudantes uma trajetória de recontextualização prática das suas aprendizagens didáticas. A ApS-LP avalia — porque promove essa aprendizagem —, então, a componente de interação oral e a escrita (ver ponto 4 supra). As escritas em ApS constituem, assim, «escritas académicas», com a conexão identitária que o formato flexível do diário permite, cujos critérios de avaliação são, desde logo, dados a conhecer aos estudantes: regularidade; correção escrita crescente, mediada por um contínuo *feedback* oral e escrito, mediado pelo computador e presencial, corretivo e formativo, focalizado em problemas específicos e abrangente, direto e indireto (Cardoso, 2016); evolução em termos de forma e de conteúdo, o que implica a contemplação de todos os aspetos necessários e requeridos nas instruções dadas (relato, síntese de aprendizagens construídas, reflexão, fundamentação a partir das aulas e de fontes fidedignas); evidências de reflexão/diálogo (a partir das questões da professora).

As leituras (ou visionamento de vídeos propostos pela professora) que se supõem fundar uma relação mais sólida com os saberes didáticos podem também motivar escritas livres. Estas são requeridas e valorizadas — *vide* ponto 5. As leituras e escritas livres podem, todavia, incluir quaisquer textos, curtos ou longos, multimodais ou não, literários ou não literários, académicos ou de divulgação científica, de qualquer contexto de produção. São os

jovens estudantes que escolhem o que ler, que decidem escrever sobre as suas leituras ou sobre outros temas que os motivem a escrever. As tertúlias, de periodicidade decidida continuamente com cada turma, destinam-se a ler em turma estes escritos livres, a comentá-los, a conversar sobre leituras e escritas e, maioritariamente, são os estudantes a moderá-las.

Neste programa, que convoca a escrita com as suas funções epistémica e identitária (Cardoso & Pereira, 2015), gostaríamos de salientar o valor do que temos designado de «isomorfismo formativo» (ou pedagógico, na linha de S. Niza). Isto significa que os modos adotados em «formação» são suscetíveis de serem replicados (adaptados, *mutatis mutandis*) nos contextos em que os futuros professores passarem a ser «professores/formadores», isto é, com os seus alunos no ensino básico. O isomorfismo entre a formação e o ensino foi por nós experimentado em contextos de formação contínua (Pereira & Cardoso, 2010; 2013a) e tem-nos parecido deveras produtivo permitir aos sujeitos, desta feita em formação inicial, uma vivência reflexiva dos dispositivos didáticos que advogamos.

Destacamos, neste âmbito, o «instrumento» que requeremos dos estudantes desde o primeiro dia e para efeitos de uso no que respeita às leituras e escritas livres: o *kit metafórico*, que definiremos conceptualmente adiante.

Da utilidade do *kit metafórico*

O conceito de *kit metafórico* nasce como expediente e ferramenta pedagógicos no contexto do projeto *Pela mão da Literatura, eu vejo o Mundo...*, dinamizado no âmbito do Programa de Enriquecimento nos Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização (PEDAIS), desenvolvido pela Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS).

Com o escopo de diversificar e aprofundar estratégias de enriquecimento extracurricular para crianças e jovens com características de sobredotação e altas capacidades, o projeto *Pela mão da Literatura, eu vejo o Mundo...* é a consequência de uma questão e preocupação motivadoras, que serviram de força motriz para a criação do referido *kit*: «Como podemos, a partir da Literatura (e das Humanidades), motivar alunos com altas capacidades e desenvolver-lhes competências que lhes permitam *viajar* cronotopicamente,

ampliando as suas capacidades cognitivas, socioemocionais e interpretativas/ participativas sobre a Realidade e a Circunstância?» Cientes da leitura preconceituosa (no sentido gadameriano do termo) da sociedade hodierna face à utilidade das coisas inúteis, na esteira de Ordine (2016), quisemos criar uma ferramenta pedagógica que pudesse ombrear com as de outros programas mais «apetitosos» e pragmáticos em que estas crianças e jovens participam, mais ligados às áreas das ciências e tecnologias.

Nesta senda, numa postura e atitude de inequívoca *captatio benevolentiae* contra a expectativa, socorremo-nos de um expediente muito considerado por estes alunos: o *kit* de robótica, utilizado pelos discentes em postura de orgulho e de pragmatismo superior, na medida em que, no final de cada tarefa proposta pelo Clube de Robótica, podiam apresentar factualmente as suas construções. Urge asserir que estas construções apresentam um dinamismo intrínseco e extrínseco, fruto do seu carácter físico, pressupondo raciocínios teóricos e práticos ao nível da programação, da conceção e da construção, que implicam um eterno balancear entre a *theoria* e a *praxis*. Como tal, era nosso propósito que a ferramenta de trabalho por nós criada condensasse, igualmente, tal forma de trabalho e de raciocínios, propiciando que, no final do nosso projeto, se conseguisse realizar a construção física de algo.

Paralelamente, na medida em que o projeto *Pela mão da Literatura, eu vejo o Mundo...* implica a realização de uma visita de estudo, na qual os conceitos e temáticas que vão sendo trabalhados e abordados ao longo do ano letivo adquirem uma consubstanciação prática, o *kit metafórico* surge como um recurso vital para a participação neste projeto. *Grosso modo*, este implica três etapas norteadoras: momento *a priori*, em que os alunos, em contexto de sala de aula, trabalham e refletem sobre temáticas e conceitos do foro literário-filosófico; momento *in tempus*, visita de estudo, no qual os alunos, estando na Rua, veem «laboratorialmente» os textos de pendor literário-filosófico abordados preteritamente em contexto de sala de aula; momento *a posteriori*, tempo em que, em jeito de grupo focal, os participantes refletem sobre as oportunidades, as mais-valias, os pontos a limar e a alterar futuramente, e as dificuldades que foram sendo ultrapassadas ou que condicionaram a progressão do desenvolvimento de competências e a aprendizagem (Matias, 2020).

Nesta senda, o *kit metafórico* eclode, não como mero diário de bordo, mas como uma ferramenta de raciocínio manuscrito, que permite que o aluno reflita, pense, (se) questione e registre não apenas os seus pensamentos e interpretações sobre uma dada temática ou tópico, como também constate como o seu pensamento e interpretações foram sendo criados, construídos, acontecendo. Concomitantemente, é solicitado aos participantes deste projeto que não safem das suas frases as hesitações, os erros, as falhas..., mas que os riscuem de modo a que, em leituras posteriores, ainda possam ser legíveis as palavras ou frases que foram preteridas. Tal metodologia permite aos alunos a observação e reflexão sobre as suas hesitações, sobre os seus erros, sobre as suas lacunas de raciocínio e de interpretação.

Também este *kit* permite a regulação das participações orais, desmistificando algumas ideias de que a interpretação textual é uma simples opinião imediata e dispersiva. A leitura em partilha dos textos criados no *kit metafórico* pelos participantes não condiciona, mas responsabiliza, numa momentânea perenidade, estes alunos, permitindo que aos seus textos sejam anexadas as reflexões de outros colegas, que eles considerem que são dignas de registo. Desta feita, é criada uma plataforma de trabalho que, a médio/ longo prazo, os alunos perspetivam e constroem. Tais leituras e raciocínios são realizados ao jeito de «voo de abelha», tão presente na forma de pensar e de escrever do ensaísmo. Os alunos, sem o espartilho de uma avaliação classificativa e sem a guilhotina do «certo» e do «errado», têm a oportunidade de errarem, em pura errância, viajando por temáticas de um modo não direto, mas, sim, oblíquo. Além disso, eles vão compreendendo que o caminho do Conhecimento e para ele não é linear nem simplesmente cumulativo, devendo, por isso, as suas capacidades ser potencializadas por raciocínios que advenham também das suas emoções.

Deste modo, o *kit metafórico* possibilita que os alunos se vejam em distância, que compreendam os seus passos e que reflitam sobre as dificuldades que foram vencendo. Assim, é criada a hipótese prática de compreenderem a proficuidade da interpretação da realidade.

Recordemos que este projeto tem por esteio a teoria da Metáfora Conceptual (Lakoff & Johnson, 1980), bem como as considerações ricoeurrianas sobre a vitalidade da Metáfora (Ricouer, 1975). Destarte, o *kit metafórico* almeja propiciar contextos de criação de pensamento e inteligência metafóricas.

Por outro lado, é capital que estes alunos, na conjuntura atual, se apartem intencionalmente das tecnologias que são garantidas como panaceia. É essencial que as crianças e jovens se (re)ergam e vejam o seu entorno, que o analisem, que nele participem e intervenham de um modo ativo, consciente e consistente. Só assim será possível recuperar a Memória, como fonte que nos prepara para o momento presente e futuro, pois há reflexão e não o consumo do Tempo.

Desta feita, perante os resultados que vamos conquistando e pelas representações daqueles que vão construindo o seu *kit metafórico*, aprofundamos com segurança que este expediente pedagógico contribui de um modo indelével para a criação de momentos (auto)reflexivos, que permitem ver a Vida poliedricamente.

É este *kit metafórico* que é adotado — e adaptado — em IDP, qual ferramenta pedagógica de designação aparentemente equiparada a «qualquer outra de utilidade prática», que requer, em todas as circunstâncias, um sujeito escrevente ativo, que se inscreve no papel em diferentes tempos e espaços: delinea raciocínios, regula a participação oral, toma notas, planifica textos, escreve livremente. Quando apresentamos o *kit metafórico* em IDP, dizemos aos estudantes que se resume a «papel e caneta» (ou lápis): um caderno (comprado, decorado, arranjado por cada um) e material de escrita em papel; mostramos-lhes exemplos pessoais nossos. Caderno pessoal e só passível de ser entregue à professora o tempo suficiente para que leia os textos aí inscritos pelos estudantes e sobre os quais queiram ouvir comentários da professora. Pode acompanhar os estudantes para qualquer lugar. Podem mostrá-lo a quem quiserem ou a ninguém (à professora terão de mostrar pelo menos uma vez, podendo indicar os textos que gostariam que lesse). Todas estas instruções são dadas na primeira aula e, na segunda, a maioria dos estudantes já traz os seus *kits metafóricos* e certifica-se de que a liberdade de leitura e escrita é mesmo real. Os estudantes sabem que são elegíveis para a nota máxima (20) nesta componente pelo facto de regularmente escreverem nos seus *kits* e de participarem ativamente nas tertúlias. Os comentários da professora são enviados em gravação de mensagem de voz a cada estudante em particular, por *WhatsApp*, e são, sobretudo, motivados pelo conteúdo do texto. Os textos não são corrigidos, embora a professora, oportunamente, possa destacar alguns problemas linguísticos

que diagnostique como «mentora mais experiente de escrita», mas sem que a incorreção linguística diminua o valor do *kit metafórico* — primeiro, um valor identitário, que a avaliação académica quer reconhecer exclusivamente como tal. Estamos a defender, pois, que esta pode ser uma incursão possível na «escola» por parte da escrita extraescolar (Cardoso & Pereira, 2015), pondo-se a hipótese de haver nesta escrita livre um investimento positivo pelos sujeitos, ou de ter havido e de os sujeitos terem a oportunidade de o reabilitar, porque se tornou «útil para a avaliação»; assim se abrirá caminho, eventualmente, para maior conciliação entre escritas livres e académicas (extraescolares e escolares).

Por convocar os sujeitos inteiros e se afigurar como combate à fragmentação, mesmo permitindo o fragmento, subjaz ao *kit metafórico* a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983), aliada ao raciocínio metafórico, que nos merecem seguidamente um breve incursão.

Da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner à importância do raciocínio metafórico

O professor de Harvard, na sua obra *Frames of Mind* (Gardner, 1983), postula a ideia de inteligências múltiplas. Nesse paradigma sistémico, para Gardner, as Inteligências Múltiplas são compreendidas como sistemas cognitivos independentes, ligados de forma não hierárquica entre si. De acordo com esta perspetiva analítica, entenda-se por inteligência a capacidade do sujeito para processar informação num determinado contexto e numa dada cultura. Aliás, Gardner defende que a inteligência é a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que são valorizados dentro de um ou mais ambientes culturais. Nesta senda, esta definição compreende o conceito de inteligência como potencial a concretizar em função das circunstâncias em que o indivíduo está inserido e das quais faz parte. A esta conceção, some-se ainda o facto de que, *lato sensu*, a inteligência é constituída por múltiplas habilidades, distintas entre si, formando inteligências autónomas. Gardner, ainda que *a posteriori* a aumente com mais duas propostas, apresenta o seguinte leque de inteligências: linguística, lógico-matemática, viso-espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. No contexto

do presente estudo, não será pertinente abordar com detalhe a totalidade da taxonomia apresentada; não obstante, para este âmbito, destacamos a inteligência linguística, a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal. A primeira alude à apetência para estruturar e utilizar os significados e as funções das palavras e da linguagem (oral e escrita). Assim, estamos perante a capacidade que nos permite aprender línguas, tendo a linguagem fonética como sistema simbólico e de expressão. Já a inteligência interpessoal dá conta da capacidade para compreender as motivações, os desejos e as intenções do Outro, tendo igualmente a habilidade de se confrontar de um modo eficaz e adequado. Por último, abordemos a inteligência intrapessoal. Esta refere-se ao conhecimento e percepção que cada um tem de si mesmo, isto é, a capacidade de identificar, compreender, avaliar e discriminar os seus sentimentos, os seus desejos, as suas emoções. Paralelamente, esta inteligência também se relaciona com os processos metacognitivos e a utilização correta dessa informação na regulação da vida individual e na elaboração de uma projeção programática que, em coerência, desemboque na sua realização pessoal. De um modo simplista, poderemos quase criar um paralelo com o esforço de autognose para a compreensão do Eu, que permite a vivência do seu *hic et nunc*.

Com efeito, sabendo que as inteligências não atuam de um modo estanque ou insulado, dado que o conceito de inteligência não pode ser considerado como um constructo único, as várias inteligências são diferenciadas e simultaneamente interativas, funcionando em conjunto e em total interpenetração. Nesta senda, conquanto este labor se concentre mais nas três inteligências supracitadas, não descuramos que, num efeito quase osmótico, as outras inteligências também sejam dinamizadas e desenvolvidas. Como tal, cientes das limitações da nossa ação e não incorrendo em arrazoados toldados por um deslumbramento encantado dos nossos processos e ferramentas pedagógicos, cogitamos que estaremos a desenvolver, *grosso modo*, de uma forma direta e oblíqua, mas em totalidade, os nossos alunos.

Dentro deste paradigma exposto em relação às considerações realizadas por Gardner sobre a forma como compreende as inteligências, e do qual partimos para sustentar o nosso *modus operandi*, trazemos para a liça um vetor que consideramos capital: o conceito de metáfora. Não sendo nosso intuito, pela exiguidade deste lugar textual, fazer grandes digressões em

torno deste conceito, socorremo-nos, como supramencionado, das leituras de George Lakoff e Mark Johnson (1980), que defendem que os processos da atividade mental humana são, em grande medida, metafóricos. Nessa esteira, propiciar contextos em que a metáfora seja usada, trabalhada (de um modo consciente e inconsciente), bem como proporcionar raciocínios que nela se baseiam, é um campo fértil que nos garante uma motivação e um trabalho aprofundado dos/com os/pelos nossos discentes. Como é óbvio, não vislumbramos este conceito como um mero artifício retórico, um simples *tropo*, mas sim como um expediente de raciocínio, uma forma de apreender o mundo, de o compreender em pura inteligência. Para nós, a pertinência da metáfora neste contexto é a capacidade de ela permitir raciocínios entre a *praxis* e a *theoria*, entre o básico e o complexo, de um modo bastante orgânico e osmótico. Barcelona (2003) assere que:

Metaphor is the cognitive mechanism whereby one experiential domain is partially 'mapped', i.e. projected, onto a different experiential domain, so that the second domain is partially understood in terms of the first one. The domain that is mapped is called the source or donor domain, and the domain onto which the source is mapped is called the target or recipient domain. Both domains have to belong to different superordinate domains. (p. 3)

Nesta senda, estamos seguros de que ao propiciar contextos em que a metáfora é promovida, pela sua construção, pela sua compreensão, pela sua emoção..., estamos a propiciar contextos em que o raciocínio, a escrita e a leitura se compreendem, criando uma relação de cumplicidade entre estes três vértices do triângulo. Aliás, querendo nós criar momentos de compreensão do Eu e do seu contexto e pura (auto e heteror)reflexão, a verbalização que resulta de textos metafóricos e a realidade que provoca considerações metafóricas (orais, mas essencialmente escritas, para que a reflexão aconteça mais profundamente) adquire uma maior espessura e densidade. Não ambicionamos a criação estéril de simples artifícios linguísticos, mas, sim, que os alunos consigam compreender e apreender melhor a realidade, dominando o processo de construção de metáforas cognitivas.

De como (não) concluímos ou da apropriação do *kit metafórico*

Empiricamente, apresentámos experiências pedagógico-didáticas no ES, na disciplina de IDP, para ressaltar o *kit metafórico* como ferramenta aglutinadora de marcos conceptuais que informam e enformam a nossa didática da Língua e da Literatura em qualquer nível de ensino. As experiências pedagógicas que convocámos para esta reflexão começaram a ter lugar em 2023 e dela resultaram dados recolhidos por questionários, portefólios, inclusive diários de bordo, estando em preparação entrevistas para os estudantes de ES que alimentaram *kits metafóricos*. A análise em curso já evidencia a adesão identitária dos sujeitos aos dispositivos pedagógico-didáticos que vivenciaram, destacando aqueles a liberdade de leitura e de escrita; a multiplicidade de géneros textuais experimentados, pela vivência da língua como veículo de expressão de si e não um «fardo»; enfim, uma *autorização* do sujeito como agente decisor das suas leituras e construtor das suas escritas e conhecimento, *sujeito-autor*. É este sujeito que experimenta múltiplos dispositivos de leitura e de escrita e se experimenta, se inscreve, se conhece, aprimora o seu «estilo» e passa a beneficiar do «excedente de visão» (Geraldi, 2003) conferido pela alteridade — a dos pares e do/a professor/a —, visão essa que, para ser completa, tem de ser metalinguística e metatextual também. Assim, os futuros professores têm a chance de se reconstruir como legítimos sujeitos de leitura e de escrita.

Estamos cientes dos múltiplos ângulos de análise destas experiências didáticas e pretendemos, pois, dar-lhe seguimento a fim de discutir modos de aferição da influência destes dispositivos i) na reconfiguração da relação dos sujeitos com a língua; ii) na sua relação com a escrita, particularmente em investimentos escriturais alimentados por maior consciência metalinguística e reflexividade; iii) nos seus modos de perspetivar a sua futura didática prática da língua.

À guisa de conclusão, não temos dúvidas em afirmar que a utilização do *kit metafórico* promoveu nestes alunos contextos e ambientes propícios para a realização de raciocínios metafórico e literário, permitindo-lhes igualmente momentos para uma compreensão do Eu e do Outro. Além disso, a utilização do *kit metafórico* e a sua incorporação nos métodos destes alunos promoveu um desenvolvimento cultural consciente e sustentado, a par de

uma flexibilidade mental que é oriunda do contacto com a(s) literatura(s) e com a(s) língua(s).

Afirma Vergílio Ferreira (1999) que «Uma língua é o lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir» (pp. 83–84). Com efeito, parece-nos esta metodologia ensejo de, por um lado, revitalizar as Humanidades — não porque são úteis, mas sim porque são pertinentes e vitais — e, por outro lado, de construir contextos de escrita e de leitura que permitam uma inscrição na Realidade. Pretendemos que os nossos alunos consigam reconquistar o encanto do espanto perante o que os rodeia, em que o Eu e o Outro se lhes aparecem como verdadeiras epifanias. Nessa lógica, estamos convictos de que esta metodologia didática permite que o indivíduo possa ele mesmo ser criador de circunstâncias e de si mesmo, visto que age e reflete pela palavra, em pura criatividade de ação transformadora.

Referências bibliográficas

- BARBEIRO, L. F., PEREIRA, L. Á., CALIL, E., & CARDOSO, I. (2022). Termos meta-linguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 35(2), 45–76. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.45>.
- BARCELONA, A. (2003). *Metaphor and metonymy at the crossroads*. Mouton de Gruyter. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783110894677_A20703331/preview-9783110894677_A20703331.pdf.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion (PUS).
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2015). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques. Nouvelle édition revue et augmentée*. PUS.
- BARRÉ-DE MINIAC, C., CROS, F., & RUIZ, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture: Des attentes familiales aux exigences scolaires*. ESF Éditeur.
- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Zahar.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- CANÁRIO, R. (2008). Escolas: elogio da diversidade. *Noesis*, 73, 26–29.

- CARDOSO, I. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico. Tese de Doutoramento*. Universidade de Aveiro (UA).
- CARDOSO, I. (2016). Experiências didáticas com a escrita em PLNM: questionando vias de promoção de (des)envolvimento. In M. L. O. Alvarez & L. Gonçalves (Eds.), *O Mundo do Português e o Português no mundo afora: Especificidades, implicações e ações*. Pontes.
- CARDOSO, I., & PEREIRA, L. Á. (2015). A relação dos adolescentes com a escrita extracurricular e escolar — inclusão e exclusão por via da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 54(1), 79–107.
- CARDOSO, I., LOPES, C. da G., PEREIRA, L. Á., & FERREIRA, J. (2019). A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica: imagens fixadas ou flexíveis? Contributos do grupo ProTextos. *APP, Palavras — Revista Em Linha*, 2, 35–54. <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/42>.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- CHARLOT, B. (2008). O processo de escolarização e desescolarização do saber: Abordagens epistemológica e antropológica. *Investigar em Educação. Revista Da Sociedade Portuguesa de Ciências Da Educação*, 6/7, 127–154.
- COIMBRA, R. L., PEREIRA, L. Á., & CARDOSO, I. (2019). A progressão na escrita de fábulas: Estudo longitudinal no Ensino Básico. *Indagatio Didactica*, 11(1), 49–68.
- COUTINHO, A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 17–31). UA.
- DABÈNE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. De Boeck.
- FERREIRA, V. (1999). A Voz do Mar. In *Espaço do Invisível* 5 (pp. 83–88). Bertrand.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind*. Basic Books.
- GERALDI, J. W. (2003). A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In G. Rocha & M. da G. C. Val (Eds.), *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor* (pp. 15–27). Autêntica.
- GIL, J. (2007). *Portugal, Hoje. O Medo de Existir*. Relógio D'Água.
- LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science*, 4(2), 195–208. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0402_4.
- MARTINS, G. (Coord.), GOMES, C. A., BROCARD, J. M., PEDROSO, J. V., CARRILLO, J., SILVA, L. M., DA ENCARNAÇÃO, M. M., HORTA, M. J., CALÇADA, M. T.,

- NERY, R. F., & RODRIGUES, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação — Direção-Geral da Educação (ME-DGE).
- MATIAS, A., ROCHA, A., FONSECA, H., & MATOS, N. (2020). Pela mão da literatura vejo o mundo: Dos alicerces à avaliação de um programa de promoção de competências metafóricas, linguísticas e intrapessoais em alunos com altas capacidades. In F. Piske, T. Stoltz, E. Guérios, D. Camargo, A. Rocha & C. Costa-Lobo (Org.). *Superdotados e Talentosos: Educação, Emoção, Criatividade e Potencialidades* (pp. 87-117). Juruá Editora.
- MATIAS, A., ROCHA, A., FONSECA, H., MATOS, N., & ALMEIDA, A. (2022). “Professor, para que serve a Literatura?” A prática do projeto Pela mão da Literatura, vejo o Mundo... In J. Taucei, C. Gabardo & T. Stoltz (Org.). *Educação, Criatividade e Neurociência: interlocução na prática pedagógica* (pp. 187–218). Juruá Editora.
- MENDONÇA, T. (2021). *Elogio da Sede*. Quetzal.
- MYSLEWSKI, R. (2009). Multitaskers: suckers for irrelevancy, easily distracted, *The Register*. https://www.theregister.com/2009/08/26/multitasking_study/.
- NIZA, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (coord.). *Formação de Professores — Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345–362). Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2000). Universidade e formação docente. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, 4(7), 129–138. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832000000200013>.
- NÓVOA, A. (2024, julho, 10–12). *O fim da Universidade, a Universidade sem fim*. [Conferência]. CIDU 2024 — XIII Congresso Ibero-americano de Docência Universitária, Lisboa, Portugal.
- ORDINE, N. (2016). *A Utilidade do Inútil*. Fatoría K de Livros.
- PAPPÁMIKAIL, L., BEIRANTE, D. & CARDOSO, I. (2022). *Conjunto de materiais: Educação Inclusiva. Módulo 2: Diversidade, Equidade e Inclusão*. ME/DGE.
- PENNEBAKER, R. (2009). The Mediocre Multitasker, *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2009/08/30/weekinreview/30pennebaker.html>.
- PEREIRA, L. Á., & CARDOSO, I. (2010). Os textos de reflexão (livre) em contexto de formação de professores de escrita: Que género? Que mundos? Que desafios? In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e educação: práticas*

e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto (pp. 133–156). UA.

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

PEREIRA, L. Á., & CARDOSO, I. (2013b). *Atividades para o ensino da língua — Produção escrita — 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: Protótipos, Cadernos PNEP 3*. UA.

PESSOA, F. (2019). *Obra Completa de Alberto Caeiro*. Tinta da China.

RICOEUR, P. (1975). *A metáfora viva*. RÉS-Editora.

RIBEIRO, L. M., DOROFTEI, A., MIRANDA, F., THEMUDO, C., DIAS, P., PEIXOTO, R., OLIVEIRA, A., CORREIA, M., ARAMBURUZABALA, P., ROSÁRIO, P., & BRINGLE, R. G. (2023). Purpose in Life in Higher Education: Is There a Role for Service-Learning? *Education Sciences*, 13(12). <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/12/1170>.